



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CÂMPUS DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
LETRAS – PROFLETRAS

JOSÉ NILTON DA SILVA

**IMPLICAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE NA MELHORIA DA
COMPETÊNCIA LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL NO
MUNICÍPIO DE PRATA DO PIAUÍ**

Araguaína/TO
2023

JOSÉ NILTON DA SILVA

**IMPLICAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE NA MELHORIA DA
COMPETÊNCIA LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL NO
MUNICÍPIO DE PRATA DO PIAUÍ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da
Universidade Federal do Norte de Tocantins – Câmpus
Araguaína, como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Letras, sob orientação da professora
Dra. Miliane Moreira Cardoso Vieira.

Araguaína/TO
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

D229i da Silva, José Nilton.

IMPLICAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE NA MELHORIA DA
COMPETÊNCIA LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO
DE PRATA DO PIAUÍ. / José Nilton da Silva. – Araguaína, TO, 2023.

168 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins
– Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado)
Profissional em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2023.

Orientadora : Miliane Moreira Cardoso Vieira

1. Formação de leitores. 2. Pedagogia com base em Gêneros. 3. Formação
de professores. 4. Melhoria da Leitura na Educação Básica. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da
UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

JOSÉ NILTON DA SILVA

**IMPLICAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE NA MELHORIA DA
COMPETÊNCIA LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL NO
MUNICÍPIO DE PRATA DO PIAUÍ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da
Universidade Federal do Norte de Tocantins – Câmpus
Araguaína, como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Letras, sob orientação da professora
Dra. Miliane Moreira Cardoso Vieira aprovado em sua
forma final pela banca:

Data de aprovação: 04/08/2023

Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente

gov.br

MILIANE MOREIRA CARDOSO VIEIRA
Data: 04/08/2023 16:35:02-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Dra. Miliane Moreira Cardoso Vieira (UFNT)
Orientadora

Documento assinado digitalmente

gov.br

JOAO DE DEUS LEITE
Data: 05/08/2023 11:19:42-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Dr. João de Deus Leite (UFNT)
Examinador interno

Documento assinado digitalmente

gov.br

ORLANDO VIAN JUNIOR
Data: 04/08/2023 18:24:01-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Dr. Orlando Vian Júnior (UNIFESP)
Examinador Externo

ARAGUAÍNA, TO/2023

*Dedico esse trabalho a todos os professores de
língua portuguesa da escola pública que
acreditam que é possível semear sonhos por
meio da leitura ensinada e vivenciada.*

*“Sempre imaginei que o paraíso fosse uma
espécie de biblioteca.”
(Jorge Luis Borges)*

AGRADECIMENTOS

Ao Deus da História, por me capacitar muito além daquilo que mereço, por me mostrar por meio de sinais e prodígios o quanto somos capazes de transformar a realidade em nosso entorno, principalmente em prol da mudança de vida dos mais vulneráveis por meio da educação.

À minha família pelo esforço, dedicação e compreensão em todos os momentos de forma incondicional e principalmente por acreditarem, que mesmo diante das adversidades era possível acreditar na educação. Família aqui estendo aos meus seis irmãos, minha mãe Maria Rosa, meu pai Francisco Gomes (*In memoriam*), meu padrasto Albino, minha esposa Lucimar e minhas razões para viver: meus filhos Chiara Maria, Nilton Luan e Valentina, obrigado pela inspiração diária.

Aos amigos que fiz no PROFLETRAS durante um tempo em que o encontro físico era remoto, principalmente a amiga/irmã Suian Tavares, a quem em nome da turma estendo toda a minha gratidão pela convivência estabelecida e pelos desabafos compartilhados e dores divididas.

À professora Miliane Moreira Cardoso Vieira, pelo compromisso, companheirismo e pelas valiosas orientações, além do entusiasmo como pesquisadora e por acreditar que eu poderia ir longe, a ela minha gratidão eterna.

Aos professores do curso pela valiosa contribuição, pelas discussões estabelecidas, pelo compromisso com a educação brasileira e por nos apresentarem a ciência, como resposta para muitos dos problemas que enfrentamos em sala de aula.

À secretária do PROFLETRAS, Alexandra, pela prontidão nas informações precisas, claras e objetivas quando precisei, a ela estendo meus agradecimentos a toda Universidade do Norte do Tocantins, por acolher com tanto carinho um piauiense.

RESUMO

A formação de leitores na escola e na vida tem sido um grande desafio para a escola pública. Provas disso são os déficits de proficiência evidenciados nas avaliações externas em fluência de leitura nas esferas municipal, estadual e nacional, e, também, as atitudes de resistência de discentes quanto às práticas de leitura na sala de aula. Mesmo com esforços empreendidos na busca pela melhoria desses índices, como o Programa Nacional Biblioteca na Escola, o Programa Nacional do Livro Didático, dentre outros, os resultados continuam desafiadores. Ler em uma perspectiva crítica e reflexiva ainda é um grande dilema e, no geral, perpetua-se a crença de que as escolas não ensinam a ler com propriedade ou não proporcionam acesso aos livros ou às práticas inovadoras de leitura como instrumentos de prazer ou descoberta. O livro, a literatura e a biblioteca escolar parecem ser, ainda, elementos inacessíveis em espaços onde deveriam estar presentes, como nas escolas. Nessa lente pretendeu-se, com a presente pesquisa, analisar as implicações da prática pedagógica em língua portuguesa, sobre a melhoria da proficiência em leitura, em uma turma de 6º ano do ensino fundamental, em uma escola pública do município de Prata do Piauí. Buscamos compreender de que forma as concepções de leitura influenciam nas práticas pedagógicas de leitura na escola, a fim de oferecer contribuições metodológicas para mudança de perfis docentes e promoção de discentes leitores. Recorremos a pesquisa-ação de cunho qualitativa, através da aplicação de cadernos pedagógicos com ciclos de aprendizagem e com o uso de gênero textual, como produtos interventivos para melhoria da compreensão textual, por meio do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) da Escola de Sidney, sob a perspectiva da Linguística Sistêmico Funcional (LSF). Para fundamentar as discussões foram necessários os aportes teóricos de Halliday e Matthiessen (2014), Rose e Martin (2012), Muniz da Silva (2018), Fuzer (2020), Cavalcanti e Vian Jr (2021) dentre outros. Os resultados da pesquisa possibilitaram uma compreensão em torno do CEA como ferramenta de planejamento de percursos de aprendizagem com uso do macro gênero teste cognitivo de leitura e uma consequente melhoria da proficiência em leitura, principalmente a partir da ampliação do conceito de texto, como objeto de ensino.

Palavras-chaves: Formação de Leitores; Ciclo de Ensino e Aprendizagem; Gênero Textual.

ABSTRACT

Readers' education in school and in life has been a great challenge for public schools. Proof of this are the deficits in proficiency evidenced in external assessments of reading fluency at the municipal, state and national levels, and also the resistance attitudes of students regarding reading practices in the classroom. Even with the efforts undertaken in the search for the improvement of these indices, such as the National Library at School Program, the National Textbook Program, among others, the results remain challenging. Reading from a critical and reflective perspective is still a major dilemma and, in general, the belief perpetuates that schools do not teach reading properly or do not provide access to books or innovative reading practices as instruments of pleasure or discovery. Books, literature and school libraries still seem to be inaccessible elements in spaces where they should be present, such as schools. Within these lens, the present research intends to analyze the implications of pedagogical practice in Portuguese lessons, on the improvement of reading proficiency, in a 6th grade class of elementary school, in a public school in the municipality of Prata do Piauí. We seek to understand how the conceptions of reading influence the pedagogical practices of reading at school, in order to offer methodological contributions, to change teacher profiles and to promote student readers. We resorted to qualitative action-research, through the application of pedagogical notebooks with learning cycles and the use of textual genre, as interventional products to improve textual comprehension, through the Teaching and Learning Cycle (TLC) from Sydney School, from the perspective of Systemic Functional Linguistics (SFL). To support the discussions, the theoretical contributions of Halliday and Matthiessen (2014), Rose and Martin (2012), Muniz da Silva (2018), Fuzer (2020), Cavalcanti and Vian Jr (2021) among others were necessary. The research results enabled an understanding of the CEA as a tool for planning learning paths using the macro genre cognitive reading test and a consequent improvement in reading proficiency, mainly from the expansion of the concept of text, as an object of study.

Keywords: Reader's education; Teaching and Learning Cycle; Text Genre.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: Escola Municipal Roberta Sousa Lima -----	59
Figura 02: Mapa: área territorial de Prata do Piauí – PI -----	60
Figura 03: Ciclo de uma pedagogia com base em gêneros textuais-----	65
Figura 04: Fragmento do caderno de atividades usado pelo professor regente nas atividades de leitura do PMAA -----	78
Figura 05: Fragmento do material didático usado nas aulas de leitura do PMAA -----	80
Figura: 06 Texto I apresentado na aula 01 -----	85
Figura 07: Texto II apresentado na aula 01 -----	86
Figura: 08: Fragmento do caderno percursos que geram resultados apresentado na aula 02...89	
Figura 09: Fragmento do caderno percursos que geram resultados apresentados na aula 02...90	
Figura 10: Fragmento do Caderno Pedagógico percursos que geram resultados na aula 07...100	
Figura 11: Fragmento do Caderno Pedagógico percursos que geram resultados na aula 07...101	
Figura 12: Fragmento do Caderno Pedagógico percursos que geram aprendizagem na aula 08.....	104
Figura 13: Mapas conceituais apresentados na aula 10	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Cronograma de intervenção do pesquisador na escola -----	58
Quadro 02: Gêneros escolares mapeados a partir da Escola de Sidney -----	62
Quadro 03: Estrutura do Caderno Pedagógico Percursos que Geram Aprendizagem -----	66
Quadro 04: Etapas da geração e análise dos dados -----	72
Quadro 05: Percentual de acertos por descritor avaliada no SAEPI 2021 -----	74
Quadro 06: Padrões de desempenho na escala de proficiência -----	77
Quadro 07: Identificação do ciclo I de atividades na interpretação -----	83
Quadro 08: Etapa da desconstrução do macro gênero teste cognitivo de leitura -----	84
Quadro 09: Transcrição da aula 01 -----	87
Quadro 10: Transcrição da aula 03 -----	91
Quadro 11: Identificação do ciclo II de atividades na intervenção -----	93
Quadro 12: Fragmento do Caderno Pedagógico Percursos que Geram Resultados – Fase leitura conjunta -----	95
Quadro 13: Transcrição de trechos da aula 05 -----	96
Quadro 14: Transcrição de trechos da aula 06 -----	98
Quadro: 15: Transcrição da aula 07 -----	100
Quadro 16: Transcrição da socialização do dicionário de recursos linguísticos das histórias em quadrinhos -----	104
Quadro 17: Sistematização do planejamento das aulas 09 a 12 da fase leitura conjunta ----	107
Quadro 18: Transcrição da aula 09 da fase leitura conjunta -----	108
Quadro 19: Proposta de quadro comparativo apresentado na aula 11 -----	110
Quadro 20: Descrição do significado dos padrões de desempenho da Avaliação Diagnóstica -----	112
Quadro 21: Extrato do resultado da Avaliação Diagnóstica de Entrada do SAEPI 2021-----	113
Quadro 22: Extrato do resultado da Avaliação Diagnóstica de Saída do SAEPI 2022-----	113
Quadro 23: Extrato do resultado do teste diagnóstico de leitura de intervenção -----	113
Quadro 24: Comparativo dos resultados pós intervenção -----	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático -----	16
PNBEE: Programa Nacional Biblioteca na Escola -----	16
PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa -----	16
GESTAR: Programa Gestão da Aprendizagem em Língua Portuguesa -----	16
SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica -----	17
IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -----	18
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira -----	18
PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais -----	20
BNCC: Base Nacional Comum Curricular -----	20
CEA: Ciclo de Ensino e Aprendizagem -----	23
SAEPI: Sistema de Avaliação do Estado do Piauí -----	22
PMAA: Programa Municipal Acelera Aprendizagem -----	22
LSF: Linguística Sistêmico Funcional -----	26
LT: Linguística Textual -----	43
PGES: Pedagogia com base em Gêneros da Escola de Sidney-----	
-----	45
ICMS: Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias-----	57
IDH: Índice de Desenvolvimento Humano -----	59
PNAD: Pesquisa Nacional de Amostra Por Domicílio -----	59
CAED: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação -----	70
UFJF: Universidade Federal de Juiz de Fora -----	70
SEDUC-PI: Secretaria de Estado da Educação do Piauí -----	70
TRI: Teoria de Resposta ao item -----	70
HQ: História em Quadrinhos -----	95

LISTA DE SÍMBOLOS

// - Barulhos aleatórios	-----83
* - Silêncio	-----83

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 CAPÍTULO 1 - PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	26
1.1 A Escola de Sydney como proposta de letramento	30
1.2 A leitura na escola: entre a abordagem sociodiscursiva e a sociossemiótica.....	35
1.3 O lugar do texto na sala de aula	43
1.3.1 Gênero textual e prática de leitura na escola.....	48
2 CAPÍTULO 2 - LER NA SALA DE AULA: CAMINHOS QUE GERAM RESULTADOS.....	53
2.1 Caracterização da pesquisa	54
2.1.1 Metodologia da pesquisa	57
2.1.2 Caracterização do ambiente da pesquisa	59
2.1.3 Participantes da pesquisa	60
2.2 A prática de leitura orientada pela Pedagogia com base em Gêneros da Escola de Sidney (PGES) na elaboração de cadernos pedagógicos	61
.....	
2.3 Instrumentos metodológicos para geração de dados	69
3 CAPÍTULO 3 - PRÁTICA DE LEITURA (RE) SIGNIFICADA: O TESTE DIAGNÓSTICO NA PERSPECTIVA DO TEXTO	71
3.1 Programa Acelera Aprendizagem	73
3.2 Aulas de leitura ressignificadas: A interação do pesquisador com os alunos	82
3.2.1 Desconstrução	83
3.2.2 Leitura Conjunta	93
3.2.3 Leitura individual	111
4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	118
REFERÊNCIAS.....	121
APENDICES	137
Caderno Pedagógico Percursos que Geram Resultados	137
ANEXOS.....	165

Matriz de Referência de Língua Portuguesa SAEB/SAEPI	165
Escala de Proficiência em Língua Portuguesa	166

INTRODUÇÃO

Ensinar a ler parece tarefa fácil, no entanto, quando os professores começam a desenvolver essa habilidade com os alunos, logo se deparam com os primeiros desafios. Há problemas quanto a alfabetização e quando ela acontece, pois os processos de leitura nem sempre fluem como atividades interessantes para os alunos. Apesar da leitura ser uma das práticas de linguagem mais presente na escola, há uma certa deficiência de espaços de formação e incentivo a leitura, como bibliotecas, acervos literários, salas de leitura, dentre outros.

Quando me tornei professor de Língua Portuguesa, já nos primeiros anos de estágio supervisionado, imaginava que as deficiências no processo de alfabetização em leitura eram resultadas de práticas pedagógicas sem compromisso, e que a ausência de interesse pela leitura estava associada a um ensino de Língua Portuguesa deficitário quanto ao eixo leitura. Eu imaginava que seria fácil alfabetizar e até conseguia traçar planos de como corrigir tais problemas.

De fato, as experiências que vivenciei como aluno, que conduziram meu processo de alfabetização e letramento, não foram as mais interessantes. Nesse sentido, a tarefa de leitura foi-me apresentada como lição a ser executada nas aulas, e não como forma de desenvolvimento de competências leitoras. Mesmo assim, essa trajetória, apesar das dificuldades, tornou-me um leitor fluente, porém sem muitas experiências com atividades de leitura como prazer ou consumo diário.

Quando me tornei mais maduro, descobri com a experiência, que a competência leitora vai além de fazer o outro decodificar alguns textos. Ela também se configura no caminho percorrido pelo professor e na escolha das leituras que chegam aos estudantes na escola. No processo de desenvolvimento da competência leitora, muitos processos cognitivos são envolvidos e a leitura a que se pretende desenvolver, seja na escola ou na vida, exige por parte do professor “conhecimentos dos gêneros, poética dos textos, funcionamento dos discursos etc.” (ROUXEL, 2013, p. 30). Sem esses processos cognitivos, a atividade de leitura torna-se apenas decodificação de letras, processo técnico que, por natureza, torna-se desinteressante.

É verdade que, o Brasil enfrenta sérios problemas com o analfabetismo, especialmente o funcional. No entanto, a escola tem apresentado, na última década, vários

projetos de melhoria desses índices, como: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBEE), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Programa Gestão da Aprendizagem em Língua Portuguesa (GESTAR). No entanto, os resultados não foram atingidos em proporção a quantidade de investimentos. Dessa forma, a competência cognitiva de leitura tem se tornado o grande desafio da escola, dada a sua importância, principalmente diante dos resultados das avaliações externas de larga escala.

Ler é sem dúvida uma das competências mais significativas da escola. É a partir dela que se amplia a visão de mundo e se consolida a capacidade do exercício pleno da cidadania, pois argumentar, comunicar, persuadir, manifestar pensamentos são exigências cada vez mais necessárias na contemporaneidade. A escola tem sido a instituição social que mais forma leitores, pois detém o patrimônio da aprendizagem sob seu poder, como bibliotecas, salas de leituras e professores. É na escola que o texto, no livro ou em outro meio, encontra seu espaço de exploração (COSSON, 2021).

Certamente a qualidade da escola está associada a formação de leitores, pois quanto mais se forma alunos competentes em leitura, mais se evidencia a qualidade da escola. Há, quase um consenso, que uma escola de qualidade é aquela que alfabetiza mais cedo, que tem os melhores índices em proficiência em leitura e em matemática nas avaliações externas, como as do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e que tem melhores fluxos escolares com aprovação e permanência na escola.

A leitura ao lado da matemática são processos prioritários na trajetória de aprendizagem dos estudantes, e a escola apresenta-se como espaço potencial para o desenvolvimento de tais competências. A leitura aqui não é aquela relacionada apenas a textos isolados ao ensino de Língua Portuguesa, mas aquela que se dedica a compreensão dos textos transportadores de conhecimentos em várias áreas, e necessária para toda a prática dos demais objetos de conhecimentos do currículo e para a prática da cidadania.

Contrapondo a essa potencialidade da escola, verifica-se ainda situações em que a leitura, enquanto competência de aprendizagem, não se desenvolve com tanta naturalidade. Nesses quinze anos de docência, tenho me deparado com discursos e políticas públicas insistentes na melhoria dos índices de alfabetismo e, conseqüentemente, no aumento da competência leitora dos estudantes da educação básica. Também é possível verificar e presenciar experiências positivas quanto ao uso do livro, dos textos e de outros

veículos de leitura, protagonizadas por colegas professores de Língua Portuguesa, ao lado do avanço das pesquisas no campo da Linguística Aplicada.

Apesar dos investimentos, dos esforços de professores, dos aperfeiçoamentos das práticas docentes e dos avanços do campo da Linguística Aplicada e da Literatura, ensinar a ler na escola tem sido desafiador, exigindo reflexões diárias e tomadas de decisões que possam amenizar os principais problemas ou até mesmo refletir sobre algumas práticas do ensino de leitura, que não agradam as novas gerações. A leitura não é apenas um conteúdo escolar, ela deve ser usada como estratégia para compreender o mundo, para apropriação de repertórios, para extrair prazer dos sentidos, ampliar experiências individuais, coletivas e sociais (KLEIMAN, 2016).

Se essa habilidade não é desenvolvida na escola ou seu processo é ineficiente a ponto de ser considerado insatisfatório, muitos outros problemas são revelados quanto a construção do conhecimento e desenvolvimento da aprendizagem. Se um aluno não lê com autonomia, na perspectiva do letramento, terá uma trajetória escolar sem sucesso ou no mínimo com problemas curriculares acentuados, como reprovação e evasão. Os indicadores produzidos pelas avaliações de larga escala a nível nacional e estadual revelam quais os principais problemas, em especial nas habilidades de leitura, que é foco do presente trabalho.

A Avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2021, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) revelou que, do ponto de vista da proficiência, a maioria das escolas brasileiras apresentam pontos de atenção na aprendizagem da leitura, definida nesse trabalho, como a capacidade de mobilizar conhecimentos e habilidades de letramento, capaz de decodificar e compreender o sentido do que se lê em gêneros textuais diversos.

O IDEB de Língua Portuguesa é a relação entre o fluxo (aprovados e reprovados) no ano da avaliação e a proficiência (quantitativos de aprendizagens em leitura), considerando os tópicos ou domínios cognitivos de: 1) procedimentos de leitura, 2) implicações do suporte, gênero e/ou enunciador na compreensão do texto, 3) coerência e coesão no processamento do texto, 4) relações entre recursos expressivos e efeitos de sentidos e 5) variação linguística. Esses indicadores de aprendizagem em leitura são apenas recortes daquilo que os alunos ao final do 5º ano e do 9º ano deveriam ter consolidado.

Os dados do INEP (BRASIL, 2021) revelaram que os alunos do Estado do Piauí terminam o 5º ano com proficiência em leitura menor que 230,0 na escala de proficiência e os alunos do 9º ano pouco mais de 240,0 na mesma escala. Do ponto de vista da escala de proficiência adotada pelo INEP esses dados são medianos, uma vez que o resultado mais elementar é 125,0 e o maior é 325,0.

Esses níveis classificam os alunos em padrões de desempenho considerado abaixo do básico, ou seja, a possibilidade de lerem o texto e não compreenderem os aspectos mais básicos do texto é enorme. O INEP realiza diagnóstico de leitura em todo o Brasil em anos ímpares, com o objetivo de verificar a realidade da educação brasileira por meio do desempenho dos estudantes em leitura e em matemática e os fatores potenciais, que contribuem para o alcance de resultados. Estes são aferidos por meio de avaliação externa de larga escala, compostas de testes cognitivos e questionários socioeconômicos e diagnósticos das condições de oferta dos estabelecimentos de ensino. A proficiência indica a quantidade e a qualidade das aprendizagens adquiridas em leitura.

Nesse contexto, Antunes (2003) adverte que são urgentes as razões sociais que justificam o empenho da escola por um ensino da língua cada vez mais útil e contextualmente significativo. A cada dia, fica mais evidente que a língua está presente no texto, desmitificando o ato propriamente da decodificação de palavras ou frases tão presentes nas práticas de alfabetização linguística. Assim, é oportuno uma reflexão, em torno das práticas de letramento na escola, realizada pelos professores de Língua Portuguesa.

Mesmo sabendo que essas avaliações são apenas recortes da competência leitora e que não podem ser vistas como um raio X da realidade brasileira, esses dados evidenciam alguns fatores que podem decidir a qualidade da educação, em específico das práticas de leitura. Se em determinados aspectos do ensino de língua portuguesa não há aprendizagem significativa, podemos inferir que, há possibilidade de nos demais eixos de língua portuguesa também ocorrerem problemas.

Do ponto de vista de estrutura física, as escolas ainda apresentam muitas fragilidades como: ausências de bibliotecas, salas e clubes de leituras e outros espaços que proporcionam a aproximação dos discentes com o texto lido e/ou escutado, seja em livros, gêneros impressos e ainda outros suportes. No entanto, nosso estudo é centrado nas práticas pedagógicas de leitura. Partindo do pressuposto que a leitura na escola está

presente no texto e que este deve ser o objeto de ensino central do ensino da língua, é preciso redescobrir de que forma atrair os estudantes para as práticas de linguagem na escola. Práticas essas que envolvam o ler, não somente como mera atividade de resolução de roteiros, mas produtos culturais, que circulam no meio como uma entidade comunicativa e portadora de sentido e composta de textualidade e sentido (BRITO, 2019).

A leitura deve ser permanente na escola, deve acontecer em todos os espaços, mas também deve projetar-se para fora dela, por meio de atividades que permitam os estudantes a terem contato com os textos presentes nos livros impressos. A biblioteca, por exemplo, é certamente um espaço privilegiado para promover círculos de leitura (COSSON, 2021). Esse autor apresenta várias estratégias de formação de leitores, a partir de espaços fora da sala de aula, que permitem contato com o texto lido e/ou escutado. Os círculos, debates, clubes de leitura e outros não podem acontecer sem investimentos nos aspectos físicos dos ambientes de leitura, e a sala de aula é o ponto de partida para iniciar esse processo.

Certamente, esses espaços não definem sozinhos uma escola que ensina a ler, mas contribuem de forma potencial para que livros e textos cheguem na escola. A sala de aula, sob a mediação do professor, torna-se o espaço por excelência do desenvolvimento de leitores. Para tanto, é preciso o domínio, por parte de professores, de abordagens de ensino de língua portuguesa que destaquem os textos como centralidade dos processos de leitura, e que o compreendam como unidades sócio discursivas e semióticas.

Quando o ponto de partida são os documentos oficiais que orientam o currículo escolar, é possível realizar algumas incursões em torno das indicações de ensinar a ler na escola. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) prescrevem que formar leitores competentes supõe uma prática continuada de interações com textos, possibilitada por uma didática de mergulho nos diversos gêneros textuais que circulam na vida social. Estes gêneros devem ser selecionados levando em consideração a circulação nos diversos ambientes de exercício da linguagem e da variedade composicional, e o conteúdo que estes transportam, segundo uma concepção enunciativo-discursiva de linguagem (BRASIL, 1998).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) definida como documento normativo que norteia os currículos das redes de ensino básico, apresenta uma referência para o ensino da leitura na escola dentro do ensino de língua portuguesa. Esse documento define

as aprendizagens essenciais e ratificam a importância da inserção do gênero, enquanto materialização da leitura em sala de aula nas práticas de linguagem como leitura, oralidade, escrita e análise linguística e semiótica.

A BNCC (BRASIL, 2017), além das orientações já contidas em documentos anteriores como os PCN de Língua Portuguesa, insere uma novidade que são os campos de atuação. Essa estratégia é um organizador do texto como elemento central do ensino de Língua Portuguesa, pois especifica os ambientes de circulação dos textos, enquanto atividade enunciativa dos usuários da língua no exercício de práticas sociais diversas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Isso orienta a progressão das habilidades de leitura selecionadas pelo professor, o que pode ajudar na organização do trabalho pedagógico e seleção dos textos para fins do ensino de leitura de acordo com as etapas e anos escolares.

Nessa lógica, observa-se que as diretrizes e normas oficiais apresentam os objetos de conhecimentos e modos de organização no ensino de língua portuguesa que evidenciam a escola como ambiente literário, prazeroso, que insere a leitura como necessidade da vida e não somente como rotina de resolução de tarefas formais na perspectiva da escolarização. O espaço escolar é campo que deve propiciar práticas significativas de leitura e principalmente aquela que compreende o sentido do que se lê, que estabelece o texto como a língua em funcionamento (NEVES, 2016).

Se o currículo escolar indica a leitura como aprendizagem essencial, se a Língua Portuguesa estrutura o ensino a partir da leitura como um dos eixos de ensino, então as práticas docentes em sala de aula, com manuseio do texto em diferentes suportes, devem favorecer bons resultados na proficiência de leitura, mas esse percurso não é tão simples assim, e exige reflexões dos docentes de Língua Portuguesa em torno das práticas pedagógicas de leitura com o uso do texto.

Em vista dos desafios que se apresentam para o ensino de leitura na escola básica, muitas questões são pertinentes. Na presente pesquisa, analisou-se quais as implicações da prática docente para a melhoria da proficiência em leitura no 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Prata do Piauí – PI. Práticas pedagógicas, nessa acepção, são compreendidas como aquelas orientadas pelas atividades didáticas, unidades elaboradas pelo professor pesquisador ou orientadas pelos materiais didáticos escolhidos para as aulas de leitura nessa escola, a luz do Ciclo de Ensino

Aprendizagem (CEA) baseadas na Pedagogia com base em Gêneros (ROSE; MARTIN, 2012; ROSE, 2012).

Para o alcance dos resultados alguns questionamentos foram nortes para a pesquisa: Qual o espaço do texto e que materiais pedagógicos são utilizados pela professora de Língua Portuguesa para o ensino de leitura na sala de aula antes da intervenção com o uso do CEA? Quais os caminhos percorridos pelo professor pesquisador e pelos alunos para compreensão do texto em diferentes gêneros textuais e suportes com o uso do CEA? Quais os impactos do CEA sobre a proficiência em leitura dos alunos do 6º ano do ensino fundamental?

A escola selecionada para o desenvolvimento da pesquisa apresenta sérios problemas em relação a leitura. O Sistema de Avaliação do Estado Piauí (SAEPI) por meio de um diagnóstico de leitura, atestou que apenas 18% de um total de 36¹ alunos está em um nível adequado de leitura², considerando a escala de proficiência esperada para esse ano escolar (PIAUI, 2021). A avaliação realizada em 2021 foi composta de testes diagnósticos organizados em eixos como: procedimentos de leitura, implicações do suporte, gênero e/ou enunciador na compreensão do texto, coerência e coesão no processamento do texto, relações entre recursos expressivos e efeitos de sentidos e variação linguística.

A avaliação revelou ainda, que as deficiências evidenciadas estão em todos os níveis de leitura. Os textos propostos em diferentes gêneros e suportes, com níveis de compreensão diferentes nos itens, revelaram que os alunos têm dificuldades quanto a decodificação, como também, na compreensão global no sentido do texto. Os questionários socioeconômicos e das condições de oferta, realizados pelo SAEPI, evidenciaram que o professor regente possui formação em língua portuguesa, que os estudantes são oriundos de camadas sociais de baixa renda e que a escola não possui biblioteca ou outros espaços dedicados ao desenvolvimento da leitura fora da sala de aula. As habilidades mais deficitárias indicadas na avaliação diagnóstica do SAEPI em 2021 foram

¹ No início da pesquisa em 2021 a turma era composta por 36 alunos.

² Nível adequado de leitura para alunos do 6º ano significa que eles possuem proficiência igual a 250 e menor que 325 na escala de proficiência (Ver ANEXO)

Localizar informações explícitas em um texto; reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido; Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros; Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato; Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.; Inferir uma informação implícita em um texto; Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações; Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados; Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto. (PIAUI, 2021, p.03)

As habilidades consideradas como deficitárias no resultado do SAEPI foram aquelas que evidenciaram percentuais menores que 50% de acertos na composição do teste diagnóstico em leitura no universo de 36 alunos avaliados. Algumas outras habilidades marcaram mais de 50% de desenvolvimento e não são apresentadas na análise (PIAUI, 2021).

Os baixos níveis de proficiência levaram o município de Prata do Piauí a elaborar um programa de recomposição de aprendizagens em leitura chamado Programa Municipal Acelera Aprendizagem (PMAA). A estratégia visou a melhoria da aprendizagem em língua portuguesa por meio de um percurso específico com trabalho com o texto, em diferentes níveis de progressão. O programa é composto por atividades didáticas com indicações didático-pedagógicas para aprendizagem em leitura, dados específicos sobre as necessidades leitoras dos estudantes e ampliação da carga horária de trabalho na escola do professor de língua portuguesa para fins específicos.

O material didático do PMAA é descrito no presente trabalho, assim como seus resultados, no entanto não se pretende verificar a eficácia do município com tal intervenção, já que a iniciativa segue as mesmas estratégias adotadas pelos professores de língua portuguesa à luz dos livros didáticos da turma, mesmo que haja o diferencial da ampliação da carga horária para os estudantes.

A pesquisa se estrutura em torno da aplicação do Caderno Pedagógico com os alunos do 6º ano da escola municipal do município de Prata do Piauí, uma intervenção do pesquisador como produto da investigação e proposta para melhoria da aprendizagem em leitura por meio de percursos didáticos na perspectiva da Pedagogia com base em Gêneros (ROSE; MARTIN, 2012; ROSE, 2012), diante dos resultados do SAEPI 2021. A proposta também é uma alternativa de material didático diferente da que foi apresentada pela

Secretaria Municipal de Educação, como estratégia para melhorar os índices de leitura evidenciados na avaliação externa do Estado (SAEB) em 2021.

Para fundamentar as discussões foram necessários os aportes teóricos de Halliday e Matthiessen (2014), para compreensão da gramática de caráter sistêmico e funcional; Rose e Martins (2012), Muniz da Silva (2018), Fuzer e Cechin (2021), Cavalcanti e Vian Jr (2021), além de outras teorias que ajudaram na compreensão do uso do CEA como ferramenta teórico-metodológica para a melhoria da proficiência em leitura, partindo da Pedagogia com base em Gêneros da Escola de Sidney. O texto também traçou um diálogo em torno do letramento na escola, bem como o diálogo com outras abordagens de prática de linguagem de leitura com aporte teórico de Zilberman (2009); Soares (2003); Kleiman (2007); Koch (2008; 2021); Antunes (2003), Travaglia (2007) e Marcuschi (2012).

O percurso metodológico levou em consideração a pesquisa-ação, com abordagem qualitativa, partindo da ideia de que o processo é essencial para a obtenção de resultados. A análise dos percursos didáticos para a melhoria da leitura no contexto educacional do município de Prata do Piauí foi a base para toda a coleta de dados, pois à medida que sujeitos interpretam seus mundos, compartilham com outros sujeitos tais interpretações, produzindo e refletindo suas experiências no curso da vida cotidiana e resolvem problemas presentes na sociedade (MOREIRA, 2002).

A pesquisa-ação é uma estratégia para se aproximar ao máximo possível do ambiente de pesquisa. Essa aproximação, além de tornar o processo mais concreto e revelar com mais evidências as variáveis, que se pretende investigar, torna o pesquisador participante e com poder de intervenção na tomada de decisões para resolver problemas. Nesse sentido, a pesquisa-ação é centrada na intervenção planejada dos sujeitos em dada realidade (THIOLLENT, 1997). A pesquisa-ação terá como produto o Caderno Pedagógico, elaborado pelo pesquisador, composto por Ciclos de Ensino Aprendizagem em leitura com base na Pedagogia com base em Gêneros (ROSE; MARTIN, 2012; ROSE, 2012). Esses materiais didáticos, além de estratégias metodológicas para melhoria da proficiência em leitura, serão instrumentos para geração e análise dos dados.

A presente pesquisa apresenta-se como mais uma possibilidade, no campo acadêmico, de reflexão em torno da prática docente no trabalho com o eixo leitura no ensino de língua portuguesa. A proposta é de intervenção sobre os problemas do ensino de leitura na educação básica, pois a partir de um diagnóstico palpável dos índices de

proficiência e tendo um olhar sobre as atividades didáticas previstas para recomposição de aprendizagens perdidas, o pesquisador apresenta um conjunto de atividades de trabalho, tendo o caderno de testes cognitivos de leitura como macro, enquanto atividade discursiva e sociossemiótica para além da decodificação de palavras.

Acreditamos que discussões, como as que são discorridas no presente texto, contribuirão para o amadurecimento dos docentes que, no cotidiano da escola, trabalham para a melhoria dos resultados em leitura nas salas de aulas das escolas. O uso potencial do Ciclo de Aprendizagem da Pedagogia de Gênero (CEA) pode contribuir para a elaboração consciente de atividades didáticas para práticas de leitura emancipatória de ler e escrever. Não se trata de desqualificar práticas de leitura que até então têm se apresentado como soluções para os problemas recorrentes, mas uma oportunidade de aprimorar, aprofundar e apresentar novas rotas com o desenvolvimento das práticas de linguagem no ensino de língua materna.

O presente trabalho se estrutura em três capítulos. O capítulo primeiro aborda sobre as práticas de letramento na educação básica. Faz um recorte teórico sobre a conceituação o de letramento na perspectiva sistêmico/funcional além de fazer uma imersão sobre as principais teorias de conceituação do texto em documentos oficiais e que fundam as principais práticas pedagógicas no ensino de leitura da escola básica nos últimos dez anos.

O capítulo dois apresenta o percurso metodológico e a caracterização da pesquisa, bem como o público participante e os instrumentos para geração e análise de dados. Nessa parte do trabalho apresentamos o processo de construção do Caderno Pedagógico, seguindo as perspectivas do CEA e sistematização dos passos da pesquisa-ação.

O capítulo três retoma o conceito de letramento nas práticas de leitura na sala de aula em uma turma de 6º ano de uma escola municipal no município de Prata do Piauí. Descreve atividades didáticas de língua portuguesa no ensino de leitura propostas pela Secretaria Municipal de Educação, com o intuito de melhoria da proficiência de leitura. Estrutura um Ciclo de Ensino Aprendizagem de leitura sob a perspectiva da Pedagogia de Gênero como intervenção substancial na produção de resultados em leitura, por meio de um Caderno Pedagógico elaborado e aplicado pelo pesquisador em aulas ressignificadas. Esse capítulo se dedica a apresentação dos dados e análises dos resultados.

As considerações finais, última parte do trabalho, apresentam os resultados alcançados com o presente estudo. Dessa forma, realiza-se uma retomada das decisões tomadas pelo pesquisador em torno do trabalho dos produtos possíveis de verificar, das questões que não foram respondidas e das perspectivas que se abrem para o futuro com a entrega do presente objeto de estudo.

A pesquisa partiu do pressuposto de que a melhoria dos índices de proficiência em leitura está atrelada à escolha de caminhos e abordagens feitas pelo professor no trabalho com o texto. Quanto mais se explora o texto como elemento da cultura instanciado em um contexto, mais ele se torna significativo para o aluno que o lê ou escuta, e mesmo que não haja a capacidade de decodificação, haverá uma interação potencial em torno do sentido que o texto produz.

Não se deseja criar uma cultura de culpabilidade sobre os resultados deficitários ou de êxito, mas apontar pistas de ação para planejamentos e estratégias que vise a escola a superar as fragilidades no processo de ensino da leitura tão visível nas salas de aulas de língua portuguesa e até mesmo em outros componentes em que a leitura se torna essencial.

CAPÍTULO 1

PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Esse capítulo dedica-se à fundamentação teórica da presente pesquisa. Como proposta da compreensão das práticas pedagógicas na escola básica para a promoção da leitura, pretende-se fazer um recorte sobre o conceito de letramento a partir de Soares (2003), ampliando para as concepções de Zilberman (2009), Rojo (2012) e fazendo uma relação com a Linguística Sistêmico Funcional (LSF) de Halliday e Matthiessen (2014), sob a ótica do texto como janela para o sistema linguístico. O objetivo é por meio desse olhar compreender de que forma as práticas de letramentos contribuem na escola para a melhoria da competência leitora.

A leitura é uma competência complexa de ensino e aprendizagem, pois envolve fatores de ordem cognitiva. A escola pode ser o espaço, por excelência, de desenvolvimento de leitores, pois é a partir dela, que a leitura se apresenta como conteúdo e eixo de ensino da língua portuguesa. Ler é uma das possibilidades de uso da linguagem para exercício da cidadania em práticas de participação social como comunicação, entretenimento, persuasão e disseminação da informação.

A escola possui a atribuição de ensinar a ler, desde os primeiros anos do ensino fundamental. O ciclo de alfabetização é fase dessa etapa de ensino que o currículo dedica as competências de alfabetização, entendida como a apropriação do sistema de escrita alfabética, bem como a construção da consciência fonológica. Ler, nesses princípios é decodificar os símbolos linguísticos nas palavras, frases e textos.

O letramento inicia bem antes, pois este processo se constitui a partir das diversas interações dos usuários da língua com o contexto de uso. A construção do significado é um processo permanente e progressivo e inicia-se, ainda fora da escola. A escrita é uma competência associada a leitura e se traduz na produção de sentido, ancorada na apropriação da linguagem e nos saberes dos estudantes construídos sobretudo na escola.

Desde modo, é preciso compreender qual a importância do desenvolvimento da leitura para uso social da língua em situações de exercício da cidadania por meio das múltiplas linguagens possíveis por meio do uso da língua portuguesa. Os PCN de língua portuguesa assinalam que

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso

à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 16)

Essa função social da escola torna-se maior, quanto menor for o grau de letramento das comunidades as quais a escola se insere. O termo letramento, apesar da multiplicidade de conceitos (ZILBERMAN, 2009), será conduzido aqui, como “a competência de leitura e interação social associada a escrita e até para além dela” (ZILBERMAN, 2009, p. 65). Nesse caso, o texto será a matéria para condução das discussões sobre letramento na formação de leitor, vista aqui como a capacidade de selecionar, inferir e verificar sentidos dos gêneros textuais em suas múltiplas camadas (BRASIL, 2017).

No presente trabalho, a fundamentação teórica sobre o letramento é essencial, pois as práticas pedagógicas que contribuem para a formação de leitores competentes se assentam em estratégias que valorizam o texto como produto cultural. Os saberes dos estudantes, o desenvolvimento da linguagem e a compreensão do texto de maneira global contribuem para o desenvolvimento de habilidades de intervenção no mundo letrado e produção de sentido em torno da escrita.

Letramento também pode ser definido como a capacidade cognitiva de interagir com o texto em suas múltiplas composições, a fim de exercer papéis cidadãos com uso da linguagem, seja ela verbal ou não verbal, ou em contextos de multiletramentos (BARBOSA; VIAN JR, 2018). Na sociedade moderna o texto se apresenta cada vez mais em realidades hipertextuais, exigindo da escola propriedades para intervenção em todos os textos em diferentes gêneros e suportes.

A capacidade cognitiva da leitura é intrínseca ao letramento. A técnica da decodificação pode até acontecer sem muitos esforços, pois a apreensão do sistema de escrita alfabético é técnica e imutável; “[...] é consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita” (SOARES, 2003, p.15), mas o letramento exige uma complexa relação com a cultura e as práticas sociais de linguagem. São estas que formam os repertórios próprios para compreensão do texto, enquanto unidade de cultura presente em diferentes gêneros textuais, letramento pressupõe ainda

[...] desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções. (SOARES, 2014, s/p., on-line)

A capacidade de ler é apenas um dos aspectos do letramento e acreditamos que sujeitos alfabetizados, com práticas de letramento, têm mais possibilidade de ler o mundo de forma mais protagonista e de compreender a linguagem em suas múltiplas formas de apresentação, conforme as novas demandas de leitura da sociedade, que cada vez mais exige leitores capazes de compreender textos que considerem um conjunto de informações e habilidades de diferentes gêneros (BARBOSA; VIAN JR, 2018).

Ler, na perspectiva do letramento, está para além do processo de decodificação, mas insere-se nas diferentes estratégias de interação com a escrita, quer na escola, quer na vida cotidiana, em textos escolares ou nos diversos multiletramentos presentes na atividade linguística de interação social (ROJO, 2012). Nesse sentido, compartilhamos do pensamento que define letramento “[...] como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (KLEIMAN, 2007, p.181).

Nessa acepção, a escrita está muito relacionada com a capacidade de produzir sentidos sobre o mundo letrado, ou seja, uso social da escrita traduzida por meio de textos em diferentes modalidades ou formas de apresentação. Ler é torna-se parte da comunicação expressa por meio da unidade cultural, denominada texto. A apreensão do significado ou sentidos, transmitidos pela unidade textual, é fruto da inserção do sujeito leitor em um universo do qual lhe é familiar.

O conceito de letramento possui diversas abordagens: antropológico, linguístico, psicológico, pedagógico. Na presente pesquisa, abordaremos o presente conceito sob a ótica linguística e pedagógica. Apoiaremos nossas incursões em Halliday e Matthiessen (2014), que destacam o texto como instância para construção de significados, também associa o letramento a escrita, pois o texto é o mecanismo de realização do sistema linguístico.

Esses autores, a luz da Linguística Sistêmico Funcional, definem que ser letrado, pressupõe o domínio da língua escrita e que o autor/escritor transpõe para o léxico (palavra escrita) suas atitudes, o significado das manifestações linguísticas. A gramática, nesse sentido é o resultado de uma rede de relações interpessoais construídas pela vivência no contexto de uso da língua, ou seja, o código linguístico, existe a serviço dos múltiplos letramentos e não tem sentidos por si só. Gramática e texto não se separam, pois aquela existe em função deste.

As questões da pesquisa levaram a uma investigação em torno do conceito de texto. É a partir desse elemento da língua portuguesa que compreendemos de que forma uma aprendizagem significativa, no campo da leitura, poderá ser eficaz na sala de aula. E é a partir disso que compreendemos o porquê da centralidade do texto na sala aula, na perspectiva da formação de leitor. As discussões objetivam realizar um recorte acerca do conceito de texto e principais potencialidades adquiridas pela prática pedagógicas com o desenvolvimento dos estudos da linguagem, bem como sinalizar fragilidades no que concerne ao ensino, apegado a padrões de aulas de leitura atrelados às prescrições do gênero textual.

A teoria que desejamos desenvolver é assentada na perspectiva da linguística aplicada, portanto, se fará um mergulho em questões voltadas para o desenvolvimento da leitura, a partir do funcionamento da língua, ou seja, como esta é usada em contextos da cultura registrada por meio de textos, definidos aqui a luz da LSF como atividade sociosemiótica, ou seja, construídos por meio de etapas ou extratos definidores de significados (MARTIN; ROSE, 2008); (ROSE; MARTIN, 2012).

É evidente que o ensino de língua portuguesa dos últimos dez anos tem sido centrado em abordagens linguísticas sociodiscursiva. A própria BNCC, documento que normatiza as aprendizagens essenciais explicita que

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p. 67)

Essa perspectiva de ensino não é uma novidade, pois os PNC de língua portuguesa recomendavam um ensino que valorizasse as práticas de linguagens, considerando o texto situado socialmente como matéria prima para reflexão sobre a língua. É com essas indicações que traz em sua abordagem que

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (BRASIL, 1997, p. 21)

A prática pedagógica que se pretende traçar com essas orientações pedagógicas é mais comprometida com a reflexão da língua em uso. Partindo de uma ideia sociodiscursiva, o texto é apresentado sob três óticas: conteúdo temático, construção composicional e estilo (BRASIL, 1997).

Esse documento é fortemente influenciado por estudos provenientes da Escola de Genebra. A Escola de Genebra, como qualquer outra proposta que lhe tenha antecedido, ou contemporânea a ela, nasceu como mecanismo para desestabilizar as fragilidades do ensino de língua materna e apresentou um modelo de ensino, resgatando para si os aportes de Bakhtin sobre gêneros do discurso. Nessa acepção Dolz e Schneuwly definem gênero textual como “formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais de práticas de linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 1999, p.7).

Apesar do forte tom das teorias sociodiscursiva é impossível olhar para esses documentos oficiais que orientam ou normatizam as práticas de letramento em língua portuguesa e não ver outras teorias como propulsora para organização do currículo escolar. E isso se deve aos avanços dos estudos da linguística aplicada após os anos de 1980.

Ainda nos PNC é claramente presente a visão sociosemiótica quanto ao uso da língua como um processo de interação que resulta na produção de variados enunciados. O texto do documento disserta que

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias ainda que possam ser inconscientes, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. (BRASIL, 1997, p. 20)

Enunciados, nesse caso, são textos produzidos dentro de contextos de interações entre sujeitos. As escolhas lexicais que dão origem a sequências linguísticas estabelecem textos mais ou menos estáveis e com propósitos sociais definidos, ou seja, o texto não é discurso isolado, ou simplesmente uma representação de sistema alfabético, mas “processos sociais orientados por um propósito e estruturado em etapas” (MUNIZ DA SILVA, 2018, p. 312).

Na presente pesquisa, a abordagem sociossemiótica, sob a ótica da LSF, é apresentada como estratégia para planejamento de práticas pedagógicas para melhoria da leitura dos alunos do ensino fundamental. Nesse sentido, vamos aprofundar a abordagem adotada pela Escola de Sidney e traçar um possível diálogo com a abordagem sociodiscursiva para compreendermos alguns pontos de partida na elaboração da intervenção do pesquisador.

1.1 A Escola de Sydney como proposta de letramento

A formação de leitores na escola pode ser concebida sob vários enfoques. Pode partir dos processos de interação com o livro ou com a literatura em espaços específicos, como as bibliotecas ou salas de leitura, ou ainda, levando em consideração a sala de aula e, especificamente as aulas de leitura em língua portuguesa.

Como já foi apresentado anteriormente, o campo da linguística textual tem recebido grandes transformações em virtude da ampliação das pesquisas em torno do texto como objeto de ensino. É múltiplo o conceito de gênero textual e diferentes são as perspectivas que dão força ao ensino de língua materna, tendo como materialidade o gênero textual.

Na presente pesquisa, optou-se em aprofundar a abordagem da Escola de Sydney que tem se apresentado como uma possibilidade de instrumentalizar o professor de língua materna a pensar etapas de trabalho que potencialize a compreensão leitora e o interesse pelos textos para construção de conhecimentos. Essa teoria analisa os gêneros por meio de aspectos funcionais e sociais (HASAN, 1985) e se ancora na Linguística Sistêmico Funcional, doravante LSF (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

De um lado ou de outro, a leitura competente proporciona que estudantes, em etapa de desenvolvimento da aprendizagem, superem dificuldades cognitivas de compreensão do mundo em diversos aspectos, por meio de textos ou discursos. A leitura leva a uma comunidade que exerce o exercício consciente da cidadania, e em uma sociedade cada vez mais globalizada e letrada, no entanto, ainda é emergente a necessidade de superação do analfabetismo funcional de alunos em idade escolar.

No Ensino Fundamental anos finais e no Ensino Médio, esses desafios são ainda maiores, pois os estudantes parecem não estar conformados, ou não se sentem atraídos

pelas estratégias de leitura mediadas pelos docentes. Além disso, observa-se que os materiais didáticos são cada vez mais sistematizados para um desenvolvimento cognitivo pautado na repetição e em modelos muito fixos, o que na prática não atrai as gerações de escolares, acostumados a terem relações com a linguagem em contextos multimodais e cada vez mais digital.

Em contrapartida a esse cenário, tem-se ampliado as possibilidades de construção de uma escola leitora. Os materiais didáticos, os programas de formação de professores, as implementações curriculares têm colocado a sala de aula como centro da formação do aluno leitor e o texto tem sido, cada vez mais reclamado como subsídio potencial para leitura e escrita. O texto que chega à sala de aula é cada vez mais vivo e presente no contexto das práticas sociais dos usuários da língua, por isso do ponto de vista de nomenclatura o termo campo de atuação tem sido cada vez mais usado, por ser mais real que simples ambiente de circulação, mas fruto da história e da cultura dos usuários, ou seja, a prática da própria língua com todos os recursos que dão substância ao texto.

Se o aluno não tem acesso, fora da escola, aos bens culturais que lhe possibilite interação com diversos letramentos, ele poderá encontrar isso na escola. O texto é a matéria por meio da a linguagem se realiza e a leitura é a capacidade de adentrar a esse mundo presente nos discursos escritos ou falados, como ponto de partida para a consciência de que cada falante é também produtor de discursos potenciais em diversas atividades cotidianas.

Soares (2003) elucida que a leitura não é ato individual, pois

Leitura não é esse ato solitário; é interação verbal entre indivíduo, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros. (SOARES, 2003, p.18)

Os avanços nos estudos da linguagem têm ajudado muito na compreensão do texto, como veículo da cultura do homem. As abordagens sociodiscursiva, semióticas e funcionalistas têm oferecido novos olhares sobre os processos de ensino da língua portuguesa, nos últimos 30 anos. No entanto, ainda é visível práticas de ensino de língua portuguesa que não melhoram os resultados de leitura, ou de práticas de letramentos que não produzem leitores interessados na escola básica.

Essa realidade não é fácil de ser concretizada, uma vez que a leitura, nestes termos exige, por parte de mediadores e de escolas, mudanças estruturantes na forma de ensinar. É nesse cenário, que nasceram várias pesquisas no intuito de mitigar o analfabetismo funcional e ampliar a capacidade do professor de língua em intervir sobre a aprendizagem dos alunos em leitura, principalmente propostas que centralizam o ensino explícito por meio do gênero textual.

Como resposta a cenários de fracasso escolar com o ensino da leitura, surge por exemplo a Pedagogia de Gênero da Escola de Sydney (MARTIN; ROSE, 2008). Nessa perspectiva, na esteira da LSF (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), apresentamos algumas respostas ou possibilidades de apreensão do texto sob a ótica sociosemiótica (MARTIN; ROSE, 2008). Uma abordagem que veio “dar aos professores os instrumentos de que necessitam para vencer a desigualdade de acesso, de participação e de resultados em suas aulas” (ROSE; MARTIN, 2012, p. 6).

Esses estudos e propostas convencionou-se chamar de Escola de Sidney, expressão usada para designar práticas de letramento baseadas em concepção linguística e educacional com gêneros textuais na Austrália desde 1980 (MUNIZ DA SILVA, 2018). Essa teoria tem contribuído, como ferramenta metodológica para descrição e análise dos gêneros de textos, e tem oferecido mecanismos de melhoria das práticas docentes e produção de material de leitura por meio de abordagens que investigam o texto de forma integral.

Nessa mesma tônica, Fuzer e Cecchin (2021) afirmam que

A Pedagogia com base em Gênero da Escola de Sydney propõe o ensino explícito da língua em funcionamento nos textos, por meio de atividades de leitura e escrita que ajudam os estudantes a adquirirem conhecimentos e habilidades que lhes possibilitem produzir textos cada vez mais próximos ao domínio do gênero. (FUZER; CECCHIN, 2021, p. 25)

Na pedagogia com base em Gêneros da Escola de Sydney o modelo de ensino é explícito, ou seja, a essência da abordagem é a prática da leitura e escrita, por meio de atividades elaboradas pelo professor com objetivos específicos. Essa metodologia tem forte inspiração no construtivismo de Vygotsky e a partir de uma mediação caracterizada por tarefas levam em consideração os conhecimentos prévios dos estudantes, usam de dispositivos pedagógicos de distribuição, recontextualização e avaliação. São esses dispositivos que são levados em conta para organizar Ciclos de Ensino Aprendizagem

capazes de resolverem ou mitigarem os problemas de aprendizagem em leitura e escrita em diferentes níveis para cumprir propósitos comunicativos na sociedade (ROSE; MARTIN, 2012).

A esse respeito e partindo da ideia de contexto, Cavalcanti e Vian Jr (2021) confirmam que

ao conhecermos o contexto, torna-se possível deduzir o texto e vice-versa, e a predição textual e a compreensão do contexto são ferramentas que podem ser bem exploradas no momento da leitura dos textos, com o objetivo de entendê-los em sua profundidade, não somente em nível superficial, apenas reconhecendo itens lexicais ou traduzindo-os. (CAVALCANTI E VIAN JR, 2021, p.05)

Nessa acepção a abordagem de Gêneros de texto, utilizada em Sydney muito contribuiu para o ensino de inglês na Austrália (ROSE; MARTIN, 2012; ROSE, 2012). O texto é apresentado como elemento essencial para apropriação de objetos de conhecimentos em vários componentes curriculares. Além de ser entendido como uma unidade de concretização da língua em uso, também é uma forma de apresentação de determinado conteúdo produzido por determinada sociedade em um contexto específico.

Nesse sentido utilizamos o conceito de gênero como processos sociais que se desdobram em etapas e orientados para atingir metas (MARTIN; ROSE, 2008, p. 6). Isso significa que, dentro de determinados contextos de uso da língua os usuários usam padrões de linguagens para desenvolverem determinados problemas de ordem comunicativas ou enunciativas (ROSE; MARTIN, 2012). Assim, os propósitos sociais de cada texto estão relacionados a certas estruturas, orientando as escolhas linguísticas e os padrões de cada gênero (CAVALCANTI; VIAN JR, 2021).

Essa abordagem entende, então que “as escolhas linguísticas não são aleatórias, mas realizadas de acordo com o objetivo que o usuário se propõe a atingir com a utilização da língua” (CAVALCANTI, VIAN JR, 2021, p. 5) e que o gênero textual em seu conjunto é o resultado de um constructo formado pelo contexto cultural e situacional, estruturas e padrões linguísticos e escolhas lexicais.

A Escola de Sydney, utiliza como metodologia de ensino explícito, com base em gêneros textual, um Ciclo de Ensino Aprendizagem (CEA) que considera três fases ou etapas: “Desconstrução do texto, Negociação conjunta e Construção independente” (CAVALCANTI; VIAN JR, 2021, p. 5)

Nesse sentido, ainda afirmam Rose e Martin (2012, p. 54) que cada etapa corresponde “uma função especializada que contribui para o propósito social do gênero como todo. E cada uma possui atributos linguísticos característicos projetadas para contribuir com o sentido do todo”. A priori o texto é uma unidade básica de uma cultura, mas inserido no contexto, ele representa muito mais sentido e em sala de aula é capaz de apresentar-se ao aluno como uma expressão de vida da própria existência e prática social.

A LSF tem se apresentado no Brasil, nos últimos 20 anos, como uma teoria linguística capaz de possibilitar aos professores de língua materna, abordagens e direcionamentos pedagógicos que auxiliem no processo de aquisição da competência leitora. A Pedagogia com base em gêneros, que se convencionou chamar de Escola de Sidney é um exemplo disso e está presente em vários programas de desenvolvimento de leitura ou de implementação do currículo.

A princípio é uma intervenção colocada à disposição para “dar aos professores os instrumentos de que necessitam para vencer a desigualdade de acesso, de participação e de resultados em suas aulas” (ROSE; MARTIN, 2012, p.6), mas depois tornou-se uma alternativa para planejamento didático que orienta ciclos e etapas para compreensão do texto, dentro de contextos específicos por meio do CEA. Foi essa acepção que deu base para a chamada Escola de Sidney, ou “programas de letramento baseado em uma concepção linguística e educacional sobre os gêneros textual” (MUNIZ DA SILVA, 2018, p. 312).

Portanto, uma estratégia de leitura, que considere o texto como centralidade deve compreender que a atividade exige do mediador a capacidade de mobilizar agentes constituintes do registro do discurso que perpassem a estrutura morfossintática e fonológica, mas que seja capaz de dar conta dos aspectos semióticos e sociais do significado do texto, e como esses significados são mobilizados, dentro das diversas modalidades e multimodalidades em que são apresentados os textos (MUNIZ DA SILVA, 2018).

É notória a presença das práticas de letramento na escola sob diferentes perspectivas. Definir o texto como objeto do conhecimento no ensino de língua portuguesa não acontece obedecendo as mesmas teorias ou abordagens, mesmo que algumas apareçam de maneira mais proeminente nas diferentes práticas pedagógicas e materiais

didáticos. Isso também se deve aos avanços nos estudos e pesquisas em torno da linguística textual.

Na BNCC, por exemplo, a perspectiva enunciativa discursiva é muito presente nas atividades que valorizam o gênero textual como concretização da língua, por meio das interações sociais, mas podemos também identificar abordagens funcionalistas quando há a ideia da escolha do texto por meio do campo de atuação ou ambiente de circulação. As estratégias de seleção do texto, levando em consideração esses critérios, justificam-se por meio de indicações teóricas.

Nessa lógica, será apresentado um panorama de diálogos entre a abordagem sociodiscursiva e a sociossemiótica nas práticas de linguagem que objetivam a melhoria da leitura na escola. A proposta não pretende esgotar o estudo, nem tão pouco apresentar uma teoria em contradição a outra, mas possibilitar uma relação entre ambas, percebendo a aplicabilidade nas propostas escolares, os pontos de encontros e desencontros nos modos de ensinar a ler na escola.

1.2 A leitura na escola: entre a abordagem sociodiscursiva e a sociossemiótica

Ler na escola pode ser uma atividade que desperte interesse nos estudantes. Para que isso aconteça, ao lado de um processo de alfabetização consolidado, é essencial que a prática do professor seja portadora de didáticas que conduzam o aluno ao encontro do que deve ser lido. O professor é um agente de letramento na comunidade escolar em que está inserido e possui a sua disposição uma teoria vasta, que contribuiu com a formação inicial e continuada. Como já foi mencionado anteriormente, quanto mais atento às mudanças no ensino de língua portuguesa, mais eficazes serão as práticas de linguagem na sala de aula e há que considerar aqui que a escola é um dos principais agentes de letramento na sociedade (BARBOSA; VIAN JR, 2018).

Isso significa que a prática pedagógica deve ser reflexiva, apoiada e referendada em abordagens que conduzam o aluno à aprendizagem. Esta não acontece de forma solta ou aleatória, mas alinhada a aportes teóricos que indicam como será processada a aprendizagem nos estudantes, de forma consciente e de modo a gerar um planejamento estratégico para o ensino e aprendizagem.

Quando o assunto é referente ao eixo leitura, os melhores professores são aqueles que incorporam competências que contribuem para formação de leitores potenciais, ou seja, é preciso ser um professor leitor para poder multiplicar leitores na escola e na vida. Não estamos falando apenas do professor de língua portuguesa, mas de todos aqueles componentes que lidam com texto lido, escrito e oral como portador de conhecimentos.

Como apresentado no presente texto, nenhuma abordagem teórica de letramento na escola guarda para si a exclusividade das melhores metodologias e aplicações de ensino da leitura. Algumas nem foram pensadas para esses objetivos, no entanto, é sabido que um diálogo entre esse conhecimento disponível desperta para possibilidades de intervenção e melhorias sobre o ensino de língua materna na escola.

A sala de aula é o espaço de interação cotidiana com diversos textos. Na educação básica, podemos definir a sala de aula como espaço exclusivo, dada a ausência de espaços especializados para leitura como bibliotecas e salas de leitura em pelo menos 55% das escolas brasileiras (BRASIL, 2002). Esses dados indicam o tamanho do desafio dos professores de língua portuguesa para tornar a atividade leitora como permanente e integral, e que não seja simplesmente para executar roteiros de leitura. Isso não acontece de forma natural ou espontânea, e o professor deve se apropriar das mais variadas correntes teóricas, especialmente da linguística e da pedagogia para entender como a aprendizagem acontece.

É sabido que a formação inicial e continuada de professores de língua portuguesa tem se enriquecido de produtos teóricos, nos últimos 20 anos. Isso foi possível graças as indicações dos PCN e mais recentemente da BNCC, que lançaram os desafios de formatação da prática pedagógica para inserção de abordagens que acompanhassem as incursões próprias das mudanças nos estudos da linguística textual, no exterior e também no Brasil.

A abordagem sociodiscursiva é assumida, prioritariamente, nos documentos que orientam a construção do currículo de língua portuguesa. Nos PCN aparecia como uma sugestão ou recomendação e na BNCC como princípio de organização curricular de objetos de conhecimentos por meio dos campos de atuação (BRASIL, 2017). As práticas focadas nas características sociais e discursivas que constituem o ser humano (BRONCHART, 2006) serão cada vez mais comuns nessas indicações curriculares de leituras.

Essa abordagem tem sido muito recorrente na elaboração de materiais didáticos para leitura. Não sendo apresentada como exclusiva nem estanque, se apresenta como proposta de rompimento com tendências tradicionais (BUNZEN, 2004) que priorizam prescrições gramaticais nas atividades de leitura, secundarizando a função social do texto enquanto prática de linguagem. Alinhada a essa ideia, Bronckart (2006) conceitua a abordagem sócio discursiva dentro do marco do Interacionismo Sociodiscursivo como “teoria do desenvolvimento humano” (BRONCKART, 2006, p. 9)

Isso inclui o pensamento de que a linguagem é uma ação social e individual presente em diferentes textos, representativos das características discursivas e sociais que constituem a ação do homem sobre a sociedade. Essa visão é histórica e social e mantém uma intrínseca relação com o ser e o fazer dentro do contexto social.

A BNCC não foi a pioneira em indicar a organização curricular de objetos de conhecimento no eixo leitura por meio de campos de atuação. Essa abordagem é a tônica dos estudos linguísticos alçados em Schneuwly e Dolz (2004), que denominamos, também, de agrupamentos. Essas estratégias tomam como critérios “os domínios sociais de comunicação, os aspectos tipológicos e as capacidades de linguagem” (BARBOSA; ROVAI, 2012, p. 10) e ainda motivados nos estudos de Bakhtin que propunha agrupamentos de gêneros, tomando por base as esferas de atividade e de comunicação como critério (BARBOSA; ROVAI, 2012).

Nesse sentido, acrescenta Oliveira (2010) quando afirma que os PCN de língua portuguesa

[...] inauguraram uma importante e desafiadora fase na educação brasileira que gera resistência por parte daqueles mais apegados a concepções tradicionais de ensino e se apresenta como uma dificuldade para os professores que, por falta de formação adequada, sentem-se inseguros e/ou incapazes de implementar práticas inovadoras fundamentadas em um conjunto de teorias até então desconhecidas como objeto de ensino [...]. (OLIVEIRA, 2010, p. 2)

Como bem se viu, as novas demandas sociais exigem um usuário da língua mais engajado com práticas de linguagens. Isso exige um esforço cognitivo maior para apreensão da capacidade de ler o mundo por meio dos textos. Assim como o de elaborar práticas pedagógicas na escola, que possibilitem o aluno a mobilizar um conjunto de conhecimentos para compreender os diferentes discursos elaborados no mundo letrado. Esse desafio não é apenas para o aluno de língua, mas também para o professor, que nesse caso, será o mediador de todas as práticas de sala de aula e o articulador entre uma

abordagem ou outra, qual seja sua intenção no trabalho com textos e com a leitura como um todo.

Ler, muito mais que cumprir tarefas escolares, vai se tornando uma realidade, à medida que, no espaço escolar o texto canônico vai dando espaço ao texto fruto do discurso do próprio aluno ou da sua comunidade, na tarefa constante de interação social; vista nestes termos como função da linguagem de ordem comunicativa, elemento central da intervenção do homem sobre os produtos históricos materializados por meio dos diversos discursos (BRONCKART, 2006).

Outra abordagem que tem se destacado, do ponto de vista teórico e de aplicação nos currículos escolares, é a Sociosemiótica na qual a Pedagogia de Gênero da Escola de Sidney baseia-se. Essa abordagem tem sustentação na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e tem influenciado o fazer pedagógico em relação as práticas de leitura desde 1980, além de contribuir como arcabouço para elaboração de vários programas de ensino de língua materna para alfabetização e práticas de análise textual e comunicação institucional (VIAN JR, 2003). Essa abordagem será considerada de forma prioritária nesse trabalho, portanto haverá aprofundamentos a diante de como na prática ela pode ser usada para apoiar práticas docentes na melhoria da compreensão leitora, mas antes é necessário um conhecimento sobre suas características.

Para situar as discussões, trazemos as delimitações sobre a LSF trazidas por Vian Jr (2012), fundamentado em Halliday (2003) que

[...] considera como sendo características de sua proposta de uma teoria sistêmico-funcional: (1) a língua é um potencial de significados, associado ao fato de que (2) a estrutura constituinte no nível do conteúdo é parte de uma léxico-gramática; (3) a léxico-gramática é a essência da língua, além do aspecto de que (4) a língua é funcionalmente variável e que (5) o processo (o texto) instancia o sistema e a expressão realiza o conteúdo; de acordo com o autor há, ainda, (6) uma relação dialética entre texto e contexto e, finalmente, que (7) as diferenças entre as línguas é que precisam ser compreendidas. (VIAN Jr., 2012, p. 5)

Observa-se a amplitude da análise de práticas de linguagem presente na citada teoria. Não é uma contradição em relação a abordagens sociointeracionista, mas um aprofundamento, tomando por base os aspectos sistêmicos (escolhas léxico-gramaticais) e social (contexto de realização da prática). Ancorado nessa ideia, os sentidos presentes no

texto são um conjunto de mobilizações que articulam gramática textual às motivações de produção dos discursos e ainda a materialidade desse discurso, ou seja, o texto.

É bem verdade que à luz dessas novas teorias, muitos foram os documentos oficiais e programas de formação continuada criados. No Piauí, por exemplo, no período de 2013, foi implementado o Programa de Gestão da Aprendizagem (GESTAR). O Programa foi uma estratégia de atualização dos saberes docentes em língua portuguesa, que objetivava

Colaborar para a melhoria do processo ensino – aprendizagem dos alunos nas áreas temáticas de Língua Portuguesa e Matemática; Contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor na sua prática pedagógica; Permitir ao professor o desenvolvimento de um trabalho com base em habilidades e competências. (BRASIL, 2013, p. 1)

O GESTAR nasce em situações em que o ensino de leitura precisava avançar. Incorpora preceitos teóricos dos PNC de língua portuguesa e pretende, em suas linhas metodológicas, possibilitar aos professores que trabalhem em suas aulas possibilidades do desenvolvimento de habilidades e competências de leitura, compreensão, interpretação e produção dos mais diferentes textos, para atuarem enquanto cidadãos críticos e autônomos no uso de diferentes linguagens (BRASIL, 2013).

O programa GESTAR possibilitou a formação de um professor de leitura muito mais reflexivo. À medida que ampliou a visão de texto do docente, também ampliou as práticas de leitura, lançando mão de estratégias de compreensão dos textos que levavam em consideração o contexto de produção. Além de incluírem demandas de variados gêneros de textos e linguagens como quadrinhos, fotonovelas, fanzines, roteiros, animação e canções.

Essas colocações ratificam a permanência do texto em sala de aula como objeto a ser descrito e analisado como unidade da cultura. De fato, quando os professores da educação básica se apropriam da unidade do texto como manifestação linguística, ele amplia as possibilidades de intervenção e de desenvolvimento de múltiplas dimensões da aprendizagem da leitura e competências leitoras, dando destaque para o texto enquanto interação entre sujeitos.

Por isso, a BNCC, quando ratifica a organização do ensino de língua portuguesa por meio de textos situados no contexto de circulação, assevera que

[...] a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. (BRASIL, 2017, p. 82)

O documento exige do professor competências que mobilizem o domínio de habilidades que o permitam mediar o trabalho com a leitura por meio da abordagem sócio-discursiva e socio-semiótica. Isso implica uma formação inicial e continuada do professor sob a perspectiva discursiva e semiótica. Santos (2012), no texto sobre leitura numa perspectiva discursiva na formação docente, advoga que

[...] ler, numa perspectiva discursiva, vai além da mera ativação do conhecimento prévio ou enciclopédico do leitor (concepção de viés cognitivista), ou de contato entre leitor e texto, leitor e autor, ou da eficaz estratégia textual, usada pelo autor e detectada pelo leitor no texto. (SANTOS, 2012, p. 2)

A afirmação se instaura em meio a muitos desafios na escola. “Quase todas as crianças têm acesso à escola no Brasil, entretanto, o país não consegue democratizar o domínio da escrita especialmente o ato de ler” (BAJARD; ARENA, 2015, p. 238). Isso é demonstrado pelas avaliações em larga escala, que mesmo comprovando as evidências em alfabetização, não confirmam a existência de grandes percentuais de leitores que compreendem o que leem de forma significativa e ainda se percebe materiais didáticos atrelados ao cognitivismo, que desconhece as vantagens de uma abordagem mais enunciativa e reforçam concepções de língua enquanto sistema alfabético (BAJARD; ARENA, 2015).

Não se pretende, aqui defender que uma abordagem da linguística contradiz a outra, ou que uma nasce em negação a uma anterior ou contemporânea. Às vezes, até surgem no mesmo período, com o objetivo de sanar os mesmos problemas. A pretensão é de ampliar a visão de análise dos textos de modo a tornar “o aluno um leitor crítico, que não se preocupa apenas em traduzir os termos, mas em compreender seu contexto e finalidade, e julgar se está bem confeccionado para atingir seu objetivo” (CAVALCANTI; VIAN JR, 2021, p.11), conforme os fins a que se pretende ao final do ciclo da pedagogia com base em gênero (ROSE; MARTIN, 2012).

Quando a proposta é melhorar os índices de leitura e compreensão dos enunciados elaborados de forma situada, há que se problematizar o porquê das atividades didáticas

mais comuns nos livros didáticos ou inspiradas por eles serem tão fragilizadas no sentido de não causar interesse dos alunos leitores. Os textos longos, a ausência de diálogo texto/leitor e as atividades prescritivas de leituras são apenas alguns dos aspectos a se pensar.

A formação de leitores na escola, sob o viés sociodiscursivo e sociossemiótico, tem ganhado força. É cada vez mais comum, propostas de práticas docentes de leituras que, para além da decodificação e análise metalinguística, inserem etapas da compreensão significativa dos sentidos do texto de maneira muito prática e aplicável. A tarefa envolve o cognitivo no contexto amplo da formação integral humana e envolve o sujeito como protagonista das diversas interações verbais no uso de linguagem.

É nessa esteira, que Marcuschi (2004), na definição da abordagem sociodiscursiva define que

Tudo indica que o melhor caminho não é analisar como representamos, o que representamos, nem como é o mundo ou a língua, e sim que processos estão envolvidos na atividade de referenciação em que a língua está envolvida. Não vamos analisar se o mundo é ou não discretizado nem se a língua é um conjunto de etiquetas ou não. Vamos partir da ideia de que o mundo e o nosso discurso são constantemente estabilizados num processo dinâmico levado a efeito por sujeitos sociocognitivos e não sujeitos individuais e isolados diante de um mundo pronto. (MARCUSCHI, 2004, p. 270)

Já Muniz da Silva (2018), na esteira de abordagens sociossemiótica, define sobre a teoria sistêmico/ funcional que

A LSF teoriza a língua em termos da relação entre significados construídos em um determinado contexto e os recursos linguísticos que realizam esses significados. Os pesquisadores que utilizam essa abordagem funcional estão interessados em investigar os textos utilizados em diferentes contextos sociais e os tipos de escolhas linguísticas que esses contextos requerem, bem como os recursos linguísticos que os estudantes precisam para atuarem com sucesso nesses contextos. (MUNIZ DA SILVA, 2018, p. 318)

O primeiro autor realiza uma inferência sobre processos de referenciação da composição do texto, deixa evidente que todo o discurso está engajado em um processo dinâmico que envolve vários fatores. A escolha dos léxicos, do gênero, do ambiente de circulação não existe por si só, de forma isolada, mas a serviço de uma cultura maior e produzida de forma coletiva, ou seja, é muito mais que uma ação conjunta num processo interativo, tornando o enunciado o conteúdo central da análise, para além das estruturas da língua.

A segunda autora situa a ideia de contexto na produção de sentidos nos textos. Na análise dos textos, tendo a LSF como abordagem os recursos linguísticos, as escolhas lexicais e os padrões linguísticos formados, estão a serviços dos propósitos dos gêneros textuais, ou seja, para além da informação, mas de uma visão de mundo, anterior ao texto materializado, e representativo de uma ação social, histórica. Enquanto a primeira orienta o ensino prescritivo dos gêneros textuais, a segunda orienta para um ensino mais contextualizado e metalinguístico.

Isso significa que processos de leitura devem envolver cognição, que são procedimentos mentais envolvidos na produção de sentidos (KLEIMAN, 2016), além de processos enunciativo-discursivos, compreendidos aqui como processos de produção de sentidos em situações de uso da linguagem, como na leitura (KLEIMAN, 2016), sem perder de vista as propriedades funcionais da língua a qual o texto é registrado (ROSE; MARTIN, 2012).

Ainda, nessas perspectivas, Barbosa e Rovai (2012) justificam que o enfoque enunciativo e discursivo de gênese bakhtiniana supera trabalhos de leitura baseados somente em tipologias textuais. Nessas acepções consideram que

Os gêneros do discurso permitem capturar, para além de aspectos estruturais presentes em um texto, também aspectos sócio históricos e culturais, cuja consciência é fundamental para favorecer os processos de compreensão e produção de textos; os gêneros do discurso nos permitem concretizar um pouco mais a que forma de dizer em circulação social estamos nos referindo, permitindo que o aluno tenha parâmetros mais claros para compreender ou produzir textos, além de possibilitar que o professor possa ter critérios mais claros para intervir eficazmente no processo de compreensão e produção de seus alunos. (BARBOSA; ROVAI, 2012, p. 9)

Em prática de leitura em sala de aula deve haver uma conexão entre aluno, professor e texto. Esses elementos se instanciam em meio a trocas que se constituem de forma intencional no espaço escolar. O professor é, a princípio, o único mediador da compreensão do texto, enquanto unidade cultural, mas depois poderá assumir o papel de interlocutor do processo, quando o leitor iniciante toma para si a compreensão do objeto. Para tanto, é preciso romper com teorias que exaltam a centralidade do professor de leituras apenas como mediador central e permanente e perceba o aluno como leitor potencial, mesmo que esse não possua, ainda habilidades de decodificação.

Como já afirmado anteriormente, a compreensão dos sentidos do texto, sob a ótica da LSF depende de estruturas potenciais. É a partir do CEA que essa tarefa se estrutura no

processo de análise de cada elemento que dar origem ao texto, seja no seu sentido constructo ou funcional em uma atividade sociossemiótica. Como mencionado anteriormente, no presente trabalho haverá um aprofundamento dessa teoria e considerou-se como etapas de análise dos gêneros textuais para intervenção as etapas: Desconstrução do texto, Negociação conjunta e Construção independente, focando apenas no eixo leitura.

Observa-se que a centralidade nos elementos prescritivos e na caracterização da tipologia textual ainda superam as abordagens discursivas enunciativas e semióticas indicadas pelos documentos mandatários. A forma como as atividades didáticas abordam, por exemplo, os roteiros de compreensão de textos subtraem o potencial do aluno no mergulho do texto e das condições de produção.

Assim, em vez de formar leitores, o que acontece é uma tentativa de criar um modelo de leitura ou leitor ideal. “Os tipos de pergunta acabam “ensinando” ao leitor-aprendiz como se deve ler determinado texto. A rotina dessa prática vai criando uma identidade de leitor para o aprendiz (SANTOS, 2012, p. 4). O leitor proficiente seleciona e utiliza conhecimentos prévios e operações linguísticas e a exploração, em textos, da terminologia gramatical do ponto de vista da norma não merece posição de destaque (SOUZA, GARCIA, 2012).

Compreendemos que, nesse sentido o primeiro contato com a experiência da linguagem é muito mais amplo e deve seguir procedimentos além da prescrição. É certo que o gênero textual é um constructo estável em que se apresenta o enunciado em uma variedade de representações, mas sua construção é o resultado do uso natural da linguagem nas interações verbais. Um enunciado, como forma concreta de uso da linguagem é produto do contexto e da língua. Ao contexto, por exemplo, devemos considerar uma análise que considere o gênero, o registro e a língua; devemos dar conta dos estratos da semântica discursiva, dos aspectos léxico-gramaticais e fonográficos (HALLIDAY, 2017 [2003]).

A ausência de proficiência ou déficits de leitura na escola pressupõe traquejo ou manejo do texto de forma superficial, pois posturas mais significativas ou de ampliação do texto no ensino fundamental não são comuns em uma escola em que os níveis de leitura não são bons. Compreender o texto, por meio de uma perspectiva mais contextualizada exige um caminho de investigação que conheça os contextos de produção, as escolhas lexicais e os propósitos comunicativos variados.

Em seguida, trataremos do uso do texto em sala de aula. As abordagens do campo da linguística textual apresentadas até aqui o definem como centralidade no ensino da língua materna, e em especial a língua portuguesa. O texto é objeto de ensino presente em todas as metodologias e materiais didáticos que orientam o ensino de leitura. Nesse sentido, cabe refletirmos de que forma, esse recurso está sendo levado para sala de aula das escolas.

1.3 O lugar do texto na sala de aula

A presente pesquisa versa sobre as implicações da prática docente sobre a melhoria da proficiência em leitura dos alunos do ensino fundamental, principalmente dos anos finais. Nessa perspectiva, é salutar a reflexão em torno do lugar do texto nessas práticas cotidianas de leitura na escola, seja do ponto de vista literário, seja do ponto objeto de conhecimento da língua portuguesa.

Há mais de 30 anos os estudos em torno da Linguística Textual (LT) têm mudado os rumos do ensino de língua portuguesa na escola. Esses estudos têm contribuído para muitas mudanças nas concepções de aprendizagem, como a ampliação da compreensão da teoria do texto como objeto de ensino na educação básica, especialmente no ensino fundamental.

A definição de texto ou de teoria do texto terá uma centralidade nessas discussões, pois foi esse aspecto dos estudos linguísticos, que se ampliou as possibilidades de uma escola mais aberta para a apropriação da língua a partir de concepções interacionistas da linguagem. Segundo Koch,

Por considerar-se o texto muito mais que uma simples soma de frases, postula-se que a compreensão e a produção de textos dependem de uma capacidade específica dos falantes - a competência textual - que lhes permite, por exemplo, distinguir um texto coerente de um aglomerado aleatório de palavras e/ou sentenças, bem como parafrasear um texto, perceber se está completo ou não, resumi-lo, atribuir-lhe um título ou produzir um texto a partir de um título dado. (KOCH, 2008, p.69)

A autora, nesse trecho apresenta uma das perspectivas da história da linguística textual, quando apresenta a amplitude de seu objeto de estudo: o texto, aqui, apresentado muito mais que amontoado de frases, mas uma unidade de produção de sentidos, a partir de múltiplas capacidades do leitor. Parte-se de abordagens pragmático-enunciativas, que ampliam os elementos do texto, sejam eles gramaticais ou morfossintáticos, mas

resultados de interação entre texto e usuário. Koch (2021, p.12) assinala que isso acontece “em função de uma complexa rede de fatores, de ordem linguística, cognitiva, sociocultural e interacional”.

Define-se o texto, segundo Koch (2021), como um conjunto de relações, de intenções e atributos com uma hierarquização muito mais elevada que a frase. O signo linguístico, associa de forma harmônica significado e significante de modo a construir uma unidade temática capaz de dialogar com o leitor/locutor. O texto se constitui nessa interação: Tecido e relação com a cultura (BARTHES, 2006), ou seja, todo texto existe sob um autor que dialoga com um leitor existencial, caso contrário será apenas um conjunto de palavras.

Para a Escola de Sydney, o gênero de texto é compreendido como um processo social organizado em etapas e direcionado a um propósito. O texto, na condição de conteúdo curricular, não será restrito ao ensino de língua materna, mas material necessário para os diferentes programas de letramento de outras áreas do currículo escolar. Como produto do contexto, em situações de uso da linguagem humana, o texto é uma instância de atuação do sujeito em diferentes formas de interação com uso da língua, principalmente nos propósitos comunicativos que objetivam o exercício da cidadania.

A perspectiva apresentada centraliza os sentidos do texto no leitor. A interação leitor/texto é necessária para que os significados sejam construídos. Conforme define Cosson (2021, p.13) a leitura do texto “pode ser vista como resultante de um processo cognitivo, ou seja, algo que se passa no interior do leitor, ao lado de uma prática socialmente determinada, conforme indicam os estudos sobre letramento.” Marcuschi (2008) em sintonia com a discussão pautada sobre o conceito de texto, assinala que ele não é um produto acabado e objetivo, nem um depósito de informações, mas uma atividade enunciativa que se concretiza nas práticas sociais da linguagem a qual ele se origina como produto.

Esse diálogo permite elucidar que o texto carrega em si um conjunto de naturezas. Ele é unidade cultural, semântica “com estrutura linguística para a construção de significados a partir dos contextos de cultura e de situação” (MUNIZ DA SILVA, 2018, p. 306) e, também, produto da interlocução. Não subsiste em si mesmo, mas necessita de um contexto para ter um sentido, seja ele histórico, político ou cultural. O texto é um todo completo e não apenas partes (KOCH, 2008).

Sobre compreensão textual, Kleiman (2016) advoga que

A compreensão do texto parece amiúde uma tarefa difícil, porque o próprio objeto a ser compreendido é complexo, ou, alternativamente, porque não conseguimos relacionar o objeto a um todo maior que o torne coerente, ou, ainda, por que o objeto parece indistinto, com tantas variadas dimensões que não sabemos por onde começar e apreendê-lo. (KLEIMAN, 2016, p. 12)

A compreensão textual possui uma relação muito próxima do letramento e isso é essência para formação de bons leitores. Como dito anteriormente, a sala de aula deve ser o espaço por excelência de apresentação do texto. Esse instrumento não pode ser apenas um objeto para decodificação, mas um recorte da cultura rica de significados. O interesse para ler o texto vem da consciência de que ele é parte integrante da vida de quem lê e de sua comunidade, ou seja, está relacionado à interação verbal e a intertextualidade inserida no discurso (BAKHTIN, 2008).

Em se tratando de ensino da língua portuguesa, podemos inserir a BNCC, no que concerne a organização curricular por meio de campos de atuação. Eles são áreas de uso da linguagem, na vida cotidiana em diferentes contextos de circulação. O texto se apresenta nessas abordagens na perspectiva de objeto cultural produzido dentro de um contexto de uso e ressignificado no ambiente de circulação, por meio de representações e semioses na dinâmica de uso pelos leitores. Esse produto, então, é signo, fala, discurso, comunicação, processo cognitivo e lugar de interação.

Ratificando essa concepção de texto trazida pela BNCC, na sala de aula, esses conceitos de texto se assentam nos campos de atuação. Estes são categorias de organização curricular do texto situado em condições de uso social. São estratégias de seleção dos gêneros textuais para o desenvolvimento do ensino de língua portuguesa com foco em textos orais, escritos e até para análises linguísticas/semióticas e produção escrita. Eles contribuem para a progressão das habilidades e orientam para escolhas que atendem as demandas cognitivas da leitura de textos (BRASIL, 2017).

Nesse sentido a BNCC define que

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p. 69)

O ensino de língua portuguesa assume uma abordagem centrada em discursos situados. Se antes da BNCC, já havia uma sugestão dos PCN pelo trabalho com leitura, fala e escuta, tendo como material concreto o texto, agora isso se torna mais evidente. As práticas de linguagem contemporânea requerem um leitor mais crítico, um falante mais competente para argumentar, persuadir e se relacionar com o meio por meio da língua.

Essas indicações do currículo oficial definem o texto como do ponto de vista sociodiscursivo, mas também com forte inclinação sociossemiótica. Isso se confirma quando percebemos que a organização por campos de atuação está justificada por meio da ordem funcional da linguagem. O texto é funcional porque é a língua usada em algum contexto, não são apenas palavras ou sentenças isoladas (HALLIDAY; HASAN, 1989).

Tais acepções encontram apoio nas ideias de Koch (2021), na qual advoga que o texto é produto de uma interação, contexto e ambiente de circulação, ou seja, não é visto como fragmento ou segmento, mas representação de um mundo por meio da palavra e semiose. Além de palavras e de linguagens que constitui a textualidade, ele é objeto da cultura. Por isso, a leitura envolve a decodificação e repertório originário das práticas de letramentos vivenciadas no mundo da cultura.

Há uma proposta nesse sentido de desenvolvimento de habilidades focado no gênero textual. Não apenas como pressuposto para segmentação gramatical, mas na intenção de análise dessas produções, a partir de espaços de circulação e intenções. Para assim, contribuir na ampliação da competência leitora dos estudantes do Ensino Fundamental, pois terão acesso a diversas linguagens. De fato, linguagens essas que estarão relacionadas diretamente ao uso da língua no dia a dia para resolver diversas situações do cotidiano, inclusive respondendo por demandas complexas da contemporaneidade.

Acrescenta-se a essas ideias, a influência da Linguística Textual e da Linguística Sistêmico Funcional para ressignificar práticas de leitura, por meio do texto na sala de aula. Segundo Marcuschi (2012), citando L. Hjelmslev, o objeto da linguística é o texto, devendo ela descrevê-lo de forma não contraditória e exaustiva.

Para a Linguística Sistêmico Funcional (HALLIDAY, 2005), o texto deve ser compreendido como a unidade maior de concretização da língua, articulado ao registro e contexto. Nessas condições, compartilhamos das assertivas de Muniz da Silva (2018, p. 306) que define o texto como

[...] uma unidade semântica com estrutura linguística para a construção de significados, a partir dos contextos de cultura e de situação. O contexto de cultura abrange os modos de vida, os costumes, os valores e as crenças pessoais e o contexto de situação está se referindo ao registro, ou seja, descreve a variação linguística como campo (tópico ou foco da atividade), Relações (papel das relações de poder e solidariedade na interação) e modo (papel da língua: oral, escrita, multimodal) do discurso. (MUNIZ DA SILVA, 2018, p. 306)

Isso significa que o texto falado e escrito representa um conjunto de significados materializado por meio da linguagem e o gênero é a estrutura por meio do qual o sentido é construído por meio de escolhas léxicos-gramaticais, que definem as situações de uso real do discurso em uma dinâmica dialógica presente na enunciação integral ou qualquer estrato significativa do enunciado (BAKHTIN, 2008).

Observamos, evidentemente, o quanto essas teorias estão presentes nas intenções de organização curricular da leitura na BNCC. Os campos de atuação são as visões macro da existência do texto na sala de aula como materialização das práticas de linguagem, para o desenvolvimento do cognitivo nas atividades de ler e escrever. O currículo oficial escolar estrutura de que maneira o texto deve ser acessado e que significados estão predispostos em cada campo ou ambiente de circulação do gênero discursivo. O campo é uma variável de registro (CAVALCANTI, 2016), seguindo os princípios da LSF (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Desse modo, quando se busca a compreensão textual de um conto, por exemplo, a variável de registro é o artístico literário e o gênero (contexto de cultura) apresentará escolhas lexicais próprias desse contexto. O enunciado escrito ou oral que marcará esse texto será definido por uma estrutura potencial que apontará para os sentidos do texto. Essas colocações ratificam a permanência do texto em sala de aula como objeto a ser descrito e analisado como unidade da cultura.

De fato, quando os professores da educação básica se apropriam da unidade do texto como manifestação linguística, eles ampliam as possibilidades de intervenção e de desenvolvimento de múltiplas dimensões da aprendizagem da leitura e competências leitoras para além da decodificação, mas familiariza-se sobre como “os textos são estruturados, onde circulam, a quais propósitos se destinam, como seus enunciados são realizados em contextos específicos [...]” (CAVALCANTI, 2016).

Nesse pensamento, compartilhamos mais uma vez as ideias de Koch (2008, p. 57) que “(...) o sentido de um texto não existe a priori, mas é construído na interação sujeitos-

texto. Assim sendo, na e para a produção de sentido necessário se faz levar em conta o contexto.” Na LSF o contexto pode estar associado aos modos de cultura e a situação a qual se refere (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Mais uma vez se intensifica a importância do texto na sala de aula, em detrimento das estratégias de segmentação que priorizam apenas os aspectos gramaticais ou tipológicos. Os estudos e análises em torno da linguística textual vêm ampliando as concepções de leitura, de compreensão textual e de objetos de ensino. Essas questões são oportunas para uma significação dos planos de ações pedagógicas e das propostas pedagógicas da escola. E isso só será possível mediante um compromisso do professor na ampliação cognitiva das práticas de linguagem priorizadas na escola. Para tanto as escolhas didáticas devem valorizar abordagens que indiquem o texto como matéria produzida pelos usuários da língua em contextos diversos.

Como já sinalizado anteriormente, as práticas de letramentos na escola sofrem constante transformação. Isso se deve ao avanço nos estudos e pesquisas no campo da linguística textual, sendo a abordagem sociosemiótica uma opção cada vez mais presente nos materiais pedagógicos e práticas didáticas dos professores. A abordagem vem ao encontro das principais dificuldades dos estudantes no campo do letramento, como as fragilidades na proficiência em leitura. Essas práticas incidem, tanto na melhoria dos processos de compreensão textual como de alfabetização.

Nessa perspectiva o presente estudo, destaca o professor como aquele capaz de mediar, por meio dos textos as práticas de leitura na escola. Não se pretende apontar fragilidades, mas refletir de que forma a formação de leitores pode acontecer, tendo a linguística e os documentos curriculares como contribuintes para seleção de abordagens mais potenciais nas aulas de língua portuguesa com foco nas práticas e leitura.

Para tanto é necessário a ampliação da compreensão do conceito de texto. Há na escola, ainda uma concepção restrita dessa unidade cultural. O texto chega à sala de aula por meio de diversos gêneros textuais e suportes e as atividades didáticas são elaboradas considerando esse texto como referência. Dessa forma, na próxima subseção apresenta-se de que forma o gênero textual está presente na sala de aula e como a Pedagogia com base em Gêneros da Pedagogia de Gênero a luz da LSF amplia o olhar sobre atividades de letramento.

1.3.1 Gênero textual e práticas de leitura na escola

O trabalho com gênero textual tem trazido à escola uma gama de possibilidades de melhoria nos processos de ensinar a língua, sob a dimensão da leitura. Sabemos que, apesar do otimismo em torno de propostas que incluam os gêneros como centralidade, o uso desses recursos precisa ser estudado e colocado em prática de forma sistematizada e intencionalmente planejada. Não se trata apenas da inserção de novos textos na escola, mas uma reconfiguração da linguagem que exige novos processos de mediação para que a leitura se torne um processo de apreensão de sentidos e não somente de decodificação.

À medida que a ciência vai dando um sentido maior a definição de gênero textual no campo da linguagem, também surge o desafio de tornar a escola proprietária desse conhecimento de modo a transformar práticas de ensino. A escola está repleta de inovações, e no campo da linguística, do ensino de leitura isso não é diferente. Conhecer esses avanços e as perspectivas de futuro para vislumbrar melhorias na qualidade de ensino é tarefa fundamental dos professores em qualquer área de conhecimento e etapa de ensino.

Quando o assunto é formação de leitores não podemos desconsiderar os gêneros da discussão e, até mesmo destacá-los como centro, já que os principais documentos oficiais e práticas pedagógicas os trazem como produtos teóricos a priori, que traduz o resultado das principais mudanças empreendidas do ensino de língua portuguesa, essencialmente aquelas provenientes dos estudos da linguagem. Ler na escola é uma estratégia que pode acontecer em diversos espaços como biblioteca, salas de leituras, projetos pedagógicos, mas em se tratando de sala de aula, o texto de diferentes gêneros é que se constitui como fio condutor do ensino.

Koch (2021), na definição de gênero textual, conceitua-o como

[...] práticas sociocomunicativas – são constituídos de um determinado modo, com uma certa função, em dadas esferas de atuação humana, o que nos possibilita (re) conhecê-los e produzi-los, sempre que necessário. [...] que os gêneros são produzidos de determinada forma não implica dizer que não sofrem variações ou que elegemos a forma como o aspecto definidor do gênero textual em detrimento de sua função [...] (KOCH, 2021, p. 106).

A autora ancora sua definição de gênero na esteira sóciodiscursiva bakhtiniana. Pontua elementos como forma (relativamente estáveis), conteúdo (temático e estilo) e

esfera ou campo de atuação (necessidades), no entanto, deixa claro a capacidade das variações, em função do uso da língua. A esfera de atuação é propulsora de compreensão do que foi enunciado, seja escrito, seja oral. Acredita-se, que esses contextos, reclamam por propostas de ensino que atuem na reflexão sobre o que, e para que foi produzido tal discurso.

A visão de Koch (2021) estabelece a função do gênero como aquele responsável por concretizar a língua por meio de um produto. O enunciado é gerado pela necessidade de comunicação em situações diversas de uso da língua. Ela define o gênero como produto da enunciação situada em contexto, evidenciando-o como aspecto material do uso da linguagem.

Na esteira sociodiscursiva o gênero textual é centrado no referencial, no que se deseja enunciar. Já em uma perspectiva funcional da língua, os gêneros são manifestações por meio de textos que refletem uma estrutura do gênero e da variação linguística – campo, relações e modo. Em cada situação de uso se concretizam por meio de estruturas léxico-gramaticais (MUNIZ DA SILVA, 2018). O conteúdo da mensagem não deixa de ser importante dentro do enunciado, mas o conteúdo dessa produção é todo uma articulação do contexto e da língua que o instancia.

Compartilhamos das visões epistemológicas de gêneros trazidas pela LSF de Halliday, que influenciaram os estudos de Rose e Martin (2012), entre outros sobre a pedagogia da Escola de Sidney. No presente trabalho, apresenta-se como ferramenta teórica e metodológica para compreensão de textos, auxiliando na formação de leitores e na melhoria da proficiência em leitura.

Essas contribuições da Linguística Sistêmico Funcional têm contribuído para uma maior qualificação da prática docente em atividades de leitura. O texto, nessa acepção é definido como “uma unidade semântica com estrutura linguística para a construção de significados a partir dos contextos de cultura e de situação” (MUNIZ DA SILVA, 2018, p. 306). O texto nunca é apresentado como aspecto isolado do contexto, mas como produto dele e nele inserido. Portanto, submetê-lo a uma análise de compreensão é confrontar as ideias nele enunciadas com os modos de vida, os costumes, valores e crenças pessoais dos interlocutores (MUNIZ DA SILVA, 2018).

Nesse sentido, ler na perspectiva da compreensão dos sentidos produzidos é um processo de interlocução entre texto e leitor. Pois o processo cognitivo que resulta na apreensão dos sentidos do texto é uma troca entre o texto decodificado e os demais textos

vivenciados nas diversas situações de uso da língua, como bem afirma Lajolo e Zilberman (2019)

Ler não é decifrar, como um jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, 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; ZILBERMAN, 2019, p.59)

Observa-se que o texto é uma unidade concreta do funcionamento da língua. A interlocução, a combinação de textos, o confronto de repertórios e as escolhas léxico-gramaticais, conjugam-se para o resultado dos sentidos. O aspecto que torna os textos próximos ou semelhantes, de mesmas estruturas ou não e até mesmo o que lhe caracteriza como gênero é a relação contexto e texto (MUNIZ DA SILVA, 2018), e isso é o que possibilita a construção dos sentidos do que é dito e escrito, dando funcionalidade a língua por meio do que lhe é concreto no exercício das diferentes linguagens.

Os professores, durante as práticas de leitura em sala de aula, precisam compreender as diversas concepção de linguagem, não para destacar uma, ou negligenciar outra, mas permitir uma ampliação das práticas de mediação, pois entende-se o gênero em sala de aula como um recorte do contexto em que o aluno vive. “A LSF postula que uma língua é ação em contexto” (PRAXEDES FILHO, 2019, p. 16), ou seja, é uma capacidade humana que permite o ser humano, se realizar como tal em diferentes atividades sociais e culturais por meio de papéis discursivos: comandar, contar, declarar, demandar informações, depor são apenas algumas das diversas funções sociais da linguagem por meio de textos.

Os gêneros textuais, nessa perspectiva são apresentados como “uma unidade semântica com estrutura linguística para a construção de significados a partir dos contextos de cultura e de situação” (MUNIZ DA SILVA 2018, p. 306). Nesse contexto o texto é resultado dos modos de vida, dos costumes dos valores e crenças pessoais. As diferenças e semelhanças entre os textos estão nessas combinações entre contexto e situações de uso da linguagem, ou seja, uma variedade funcional da língua em contexto de uso em dada situação, instanciada pelo texto (MATTHIESSEN, 2013).

O texto, como já foi mencionado, é produto cultural carregado de intenções e linguagens, e para tecer uma compreensão associada aos níveis de letramento dos

interlocutores, é preciso olhar para a atividade discursiva em camadas ou níveis de aprofundamento na atividade de análise textual.

Compreendemos que a formação de leitores não pode prescindir do desenvolvimento de competências leitoras que levem a cabo a compreensão do texto em toda as suas dimensões. Entendemos que a atividade discursiva é elemento da linguagem humana e se manifesta no fazer, na vivência, no cotidiano, na língua em diversos ambientes. Portanto, é contraditório que alunos, em etapa de desenvolvimento da leitura, tenham aversão a ela, se distancie ou a defina como atividade sacrificante, difícil ou mesmo sem atratividade. É possível se apropriar, com interesse, da leitura de textos, desde que estes comuniquem aquilo que somos e com a devida mediação. Nesse sentido, sob um olhar da LSF vamos analisar quais as contribuições da Pedagogia com base em Gêneros para potencializar as práticas de leitura na escola e de que forma o professor de língua portuguesa pode ressignificar práticas de leitura no currículo escolar.

No capítulo seguinte será apresentado o percurso metodológico da presente pesquisa, ou seja, de que forma a LSF foi utilizada na prática sob o enfoque da Pedagogia de Gênero como instrumento de melhoria da aprendizagem em leitura dos alunos de uma escola pública.

CAPÍTULO 2

LER NA SALA DE AULA: CAMINHOS QUE GERAM RESULTADOS

Observamos que os avanços nas pesquisas sobre o estudo da linguagem têm influenciado a prática pedagógica de forma significativa. No que concerne as práticas de leitura, é evidente a reformulação de materiais didáticos e formação de professores, com abordagens mais engajadas, como as funcionalistas. Estas abordagens exploram o texto a partir das multimodalidades (semiótica e social), e ainda podemos citar a abordagem sociodiscursiva, muito presente em documentos oficiais como a BNCC e PCNs.

É nesse enfoque que se situa a presente pesquisa, pois diante de uma problemática observada, como a fragilidade no desenvolvimento de proficiência em leitura, há que se problematizar quais as implicações dessas abordagens na formação da prática docente. Sendo preciso observar como estas abordagens influenciam na melhoria do ensino de leitura nas escolas, através dos textos escolares presentes no currículo.

Ler na escola é uma aprendizagem essencial. Os textos são objetos que se apresentam nos materiais sob diferentes formatos e suportes. Além de serem enunciados instanciados dentro de situações de uso da linguagem, os textos são modos de concretização da língua.

Esses conhecimentos precisam ser absorvidos pelos professores e incorporados na prática pedagógica. Os materiais pedagógicos e as atividades didáticas que chegam para a sala de aula se formatam à medida que essas abordagens são compreendidas para fins de melhoria da prática de letramento. A LSF, na presente pesquisa, confirma o texto como centralidade no ensino de língua, como já prescrito nos documentos oficiais, porém amplia o texto em uma perspectiva de sistema linguístico e propósito social do enunciado e subsidia o professor em práticas pedagógicas pautada no desenvolvimento de competências e habilidades em compreensão textual por meio da leitura.

A LSF foi proposta como método de pesquisa, uma vez que se apresentou como abordagem utilizada para ensino da leitura de maneira explícita por meio da contextualização. Recorrer à LSF como parte da metodologia é poder investigar a linguagem por meio de um olhar sociossemiótico (HALLIDAY; HASAN, 1989), partindo da premissa que

[...] ao conhecermos o contexto, torna-se possível deduzir o texto e vice-versa, e a predição textual e a compreensão do contexto são ferramentas que podem ser bem exploradas no momento da leitura dos textos, com o objetivo de entendê-los em sua profundidade, não somente em nível superficial, apenas reconhecendo itens lexicais ou traduzindo-os. (CAVALCANTI, VIAN JR, 2021, p. 05)

A perspectiva do ensino explícito, por meio de uma pedagogia do gênero textual para orientar professores no processo de ensino da leitura, será a base para as respostas das questões levantadas na presente pesquisa. Neste capítulo metodológico nos dedicaremos a discorrer sobre alguns conceitos teóricos de pesquisa-ação e da abordagem qualitativa da pesquisa, guiados por Godoy (1995), Pimenta (2005), Thiollent (2011), Lakatos e Marconi (2021), e outros, em seguida localizaremos a pesquisa com a caracterização do ambiente pesquisado e dos participantes do estudo.

2.1 Caracterização da pesquisa

A presente pesquisa realizou um estudo sobre as implicações da prática docente sobre a formação de leitores em uma escola pública municipal. Para tanto, foram elaborados percursos didáticos com atividades com uso dos gêneros textuais/discursivos, como ferramentas estratégicas para compreensão de elementos do texto para fins da melhoria das proficiências em leitura. Recorreu-se ao percurso metodológico da pesquisa-ação e ao CEA da PGES como instrumento para elaboração de ciclos de aprendizagem, como produto de intervenção no presente percurso.

A pesquisa-ação vem ganhando destaque nas pesquisas educacionais por se apresentar como mecanismo de intervenção na resolução de problemas coletivos. Thiollent (2011) a destaca com papel importante na aprendizagem dos pesquisadores e demais sujeitos imersos na problemática pesquisada, pois considera que a produção do conhecimento e a intervenção prática se inter-relacionam.

Segundo o autor, não basta identificar o problema e as variáveis que o fazem surgir em uma determinada realidade, mas é preciso haver a definição de objetivos práticos que conduzam às soluções. Dessa forma, na pesquisa-ação será necessário apresentar soluções imediatas para os problemas, mas também desenvolver objetivos educacionais capazes de produzir uma consciência coletiva em torno do problema identificado para que a solução não seja apenas emergencial. Na pesquisa-ação, todos os envolvidos trocam de papéis a

todo momento, a depender do movimento dos instrumentos, ora se é pesquisador, ora se é pesquisado e todos os envolvidos possuem objetivos comuns (PIMENTA, 2005).

A pesquisa-ação, como produção de conhecimento, é um instrumento de reflexão em que o autor da pesquisa se torna participante da ação, com caráter reflexivo nas Ciências Sociais (LAKATOS; MARCONI, 2021). Isso significa que, as questões que envolvem os comportamentos humanos ou práticas sociais, envolvem um olhar mais atento do pesquisador.

Quando se propõe a investigar um conjunto de fatores que contribuem para a construção da competência leitora através de textos, estamos lidando com variáveis próprias das ciências humanas, pois a linguagem em seu caráter discursivo e semiótico é intrinsecamente situada em meio as produções e os comportamentos humanos. A pesquisa-ação, nesse sentido, será um meio de refletir sobre as práticas existentes no contexto de ensino de leitura. E auxiliará no desenvolvimento de criar mudanças possíveis de acontecerem para fins da melhoria no processo de planejamento das estratégias de compreensão do texto, e de conteúdos de formação para os professores de língua portuguesa.

Assim será possível verificar se o produto elaborado pelo pesquisador, como proposta de intervenção, possui ferramentas o suficiente para demonstrar a influência positiva da LSF por meio da aplicação do CEA em práticas pedagógicas de professores formadores de leitores. Dessa forma, a pesquisa-ação assume o papel de espaço de intervenção do professor enquanto pesquisador e protagonista do fazer pedagógico.

Nessa acepção, pondera Franco que a pesquisa-ação

É um trabalho participativo, colaborativo, pedagógico, entre pesquisadores e professores, na perspectiva de formação crítico-reflexiva, que, por pressuposto, reverterá na melhoria do ensino. Cumpre ressaltar que não se trata de transformar os professores em pesquisadores profissionais, mas em realizar um trabalho coletivo, que gere benefícios a ambos, ou seja: ao pesquisador, compreender a práxis docente, permitindo articular melhor teoria educacional e prática docente; e, ao professor, compreender sua prática, sua função social e política e transformar seu olhar sobre ela para, assim, poder reconstruí-la na perspectiva da formação dos alunos. (FRANCO, 2016, p. 03)

Portanto, com o presente tipo de pesquisa, acredita-se suprir nosso objetivo que é a partir de, uma prática existente, traçar meios de superação dos problemas referentes ao desinteresse pela leitura na escola. A ótica é projetar um resultado que proporcione uma

reflexão em torno da prática docente em leitura, tanto do ponto de vista positivo, como do ponto de vista que exige mudança. Além disso, pretendeu-se comprovar que a prática docente, as atividades de leitura e os percursos formativos elaborados pelo professor implicam nos resultados de proficiência em leitura nas avaliações externas de larga escala, a exemplo do SAEB/SAEPI.

É nessa abordagem que se deseja trilhar a busca de respostas em torno da melhoria das aulas de leitura na escola. Como professor de língua portuguesa, os dados de avaliação institucionais em leitura sempre me incomodaram. Com a formatação nos materiais didáticos, reformulação da formação continuada dos professores de língua portuguesa, por que os índices de proficiência não avançam? A reflexão em torno da problemática pode oferecer respostas de forma integrada. É uma possibilidade de olhar para o conjunto, inclusive para a perspectiva do pesquisador.

Observa-se ainda que, a pesquisa é de cunho qualitativa, pois se detém a análise dos fenômenos sociais que possivelmente originam o problema que se dedica resolver. Aqui, se define, à luz de Godoy (1995) que

um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. (GODOY, 1995, p.57)

Nesse caso, o pesquisador não realiza interpretações isoladas em torno do fenômeno. Ele se orienta por meio das diversas variáveis presentes no mundo real. “O pesquisador qualitativo pauta seus estudos na interpretação do mundo real, preocupando-se com o caráter hermenêutico na tarefa de pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos” (LESSA DE OLIVEIRA, 2008, p. 07). Nesse sentido, a pesquisa se apoiará nas atividades de intervenção realizadas pelo pesquisador, usando o CEA como ferramenta de aplicação no ensino de leitura.

Compartilhamos, assim, de aportes teóricos que a definem como

[...] a maneira pela qual interpretamos algo no movimento que interessa e constitui o ser humano, de formar-se e educar-se. A interpretação decorre de um texto, um gesto, uma atitude, uma palavra de abertura e relação com o outro, que é capaz de se comunicar, de interagir. A hermenêutica busca uma reflexão e uma compreensão sobre aquilo que vemos, lemos, vivenciamos, criando uma cultura imersa em diferentes tradições e experiências. (SIDI; CONTE, 2017, p.1945).

Tal acepção ancora a necessidade de desvelar uma tradição de prática de ensino de leitura que não forma leitores. A partir do momento que se decide realizar uma reflexão acerca de materiais didáticos, percursos formativos em sala de aula e práticas docentes, há a possibilidade de encontrarmos respostas, para além daquilo que hipoteticamente aconteça. Atrelar fracassos escolares em leitura a prática docente ou a forma como esse processo é conduzido pode ser apenas senso comum, mas a reflexão sistemática oferecerá textos, vozes e outras evidências que podem trazer novas realidades, e assim, se tornarem novos fatos dentro da cultura.

É nesse sentido, por exemplo que se expressa Gadamer (2005), quando define a interpretação como a integração das experiências do pesquisador com os fatores e aspectos produzidos por documentos, vozes, percursos e símbolos. Os questionários, as observações e registros do pesquisador, as atividades didáticas e as evidências deixadas pelos alunos durante as práticas de intervenção serão suportes de conteúdo para as análises do pesquisador.

Um pesquisador de caráter qualitativo intervém de forma positiva no ambiente de pesquisa. A partir dos instrumentos elaborados por ele, conta com uma visão integrada do demais que forma o grupo (GODOY, 1995), utilizando todos os pontos de vista como referências a serem observadas, sejam elas do pesquisador, ou dos demais grupos que já estão a mais tempo envolto ao problema investigado.

Dessa forma, analisar a prática docente em aulas de leitura, com a finalidade de descobrir os reflexos que estas detêm sobre o processo de formação de leitores no Ensino Fundamental, exigiu o uso de diversos mecanismos, mas o primordial foi a presença do pesquisador como participante e a possibilidade de oferecer intervenções pertinentes para a resolução de problemas que afetam a muitos estudantes. Por conseguinte, esta pesquisa tem possibilidade de impactar na formação de professores de língua portuguesa, já que oferece conteúdo para reflexão e formatação da prática pedagógica no campo da leitura tão necessária para melhoria da educação da realidade pesquisada.

Entende-se que a interpretação dos materiais (unidades didáticas, atividades dos alunos, percursos metodológicos das aulas de leitura) podem revelar o quanto que os avanços nos estudos de linguagem têm ajudado na melhoria das aulas de leituras. No entanto, é possível que o presente estudo revele a existência de lacunas no planejamento dos professores, frente ao ensino de leitura por meio de gêneros.

2.1.1 Metodologia da pesquisa

Inicialmente aconteceu a escolha do campo de pesquisa e público-alvo, com a observação e a descrição dos espaços físicos e perfis da população participante do processo, professora regente de língua portuguesa e alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. A escolha do 6º ano se deu porque a turma, desde 2021 participa de Programa Municipal de Aceleração da proficiência em leitura, por conta do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) da educação.

As atividades de intervenção do referido programa aconteceram logo após a divulgação dos resultados, já referidos na introdução do presente texto. O ICMS Educação é um mecanismo de distribuição de recursos da União, tendo como base resultados em avaliações externas que verificam a qualidade do ensino ofertado, tendo como referências a proficiência em leitura e matemática. Os indicadores de resultados são medidos por uma Avaliação Externa cognitiva, realizada pelo SAEPI.

Prosseguiu-se, com a caracterização do ambiente, considerado lócus da pesquisa. Mapeamos a estrutura física, a formação da professora regente de turma, o perfil sociocultural dos discentes e toda rotina da escola, tanto no que se refere a turma do 6º ano, como das demais turmas. Nessa etapa da metodologia da pesquisa, também realizamos uma conversa com a coordenação pedagógica da instituição e a professora regente, com a apresentação dos resultados da Avaliação do SAEPI, para a confirmação ou confronto dos dados, referentes a proficiência em leitura.

Em seguida, prosseguiu-se com análises das atividades e aulas de língua portuguesa do Programa Municipal “Acelera Aprendizagem”, centrando-se, especificamente nos percursos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação para o trabalho de compreensão dos sentidos do texto. Foram analisados os objetivos do programa e os materiais usados pela professora para melhoria dos resultados em leitura.

No terceiro momento do percurso metodológico, o pesquisador elaborou cadernos pedagógicos com ênfase no CEA (ROSE; MARTIN, 2012). Esses cadernos pedagógicos se caracterizaram como propostas de atividades de leitura, com foco na análise de gêneros textuais de forma explícita e contextualizada e foram denominados pelo pesquisador de percursos que geram resultados.

Na última parte da pesquisa, ocorreu a participação do pesquisador em lócus para o desenvolvimento do Caderno Pedagógico em sala de aula (Intervenção) que se caracterizou pela aplicação de 5 percursos de atividades de compreensão e análise de gêneros textuais, tendo a LSF como abordagem metodológica para o ensino de leitura. As intervenções em sala de aula pelo pesquisador obedeceram ao seguinte cronograma:

Quadro 01: Cronograma de intervenção do pesquisador na escola

DATA	ATIVIDADES
08/03/2022	Apresentação do pesquisador na escola e caracterização do espaço físico do lócus da pesquisa.
11/03/2022	Encontro do professor pesquisador com a professora de língua portuguesa para a construção do perfil dos alunos participantes da pesquisa.
15/04/2022	Sistematização dos dados da Avaliação do SAEPI de entrada e saída.
16/04/2022	Análise do material de intervenção da Secretaria Municipal de Educação do Programa Municipal Acelera Aprendizagem (PMAA).
17 a 25/04/2022	Elaboração do Caderno Pedagógico “Percursos que geram resultados”
18/08 a 22/12	Realização da intervenção pelo pesquisador com a interação com os estudantes, aplicação do Caderno Pedagógico e realização do diagnóstico final de leitura.

Fonte: Elaboração própria (2023).

2.1.2 Caracterização do ambiente da pesquisa

O lócus da pesquisa é uma escola que faz parte da rede municipal de ensino do município de Prata do Piauí. A escola situa-se no centro da cidade e reúne todos os estudantes da cidade e do campo na etapa ensino fundamental anos finais. Por ser a única escola para essa etapa, dividida nos turnos manhã, tarde e noite atende 308 alunos, ou seja quase 50% do alunado do município está no ensino fundamental anos finais.

A maioria dos alunos são oriundos de famílias atendidas por programas sociais de transferência de renda como Bolsa Família e os problemas socioculturais são muitos como pobreza, analfabetismo, desemprego e uma população que vive praticamente da agricultura de subsistência, pecuária rudimentar e comércio. Abaixo uma imagem da fachada da escola:

Figura 01 – Escola Municipal Roberta Sousa Lima



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

A escola está localizada no município de Prata do Piauí, estado do Piauí, situado no Centro Norte do estado, com distância em relação a capital de 170 KM. Sua população, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022, é de 3049 habitantes, sua economia é basicamente originária da agricultura para subsistência e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) médio é de 0,61, segundo a última pesquisa da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD).

Apesar da proximidade com a capital, o município de Prata do Piauí faz parte do território de desenvolvimento Vale do Sambito. É um território do estado do Piauí banhado por rios e que tem como sede o município de Valença. A figura 02 apresenta a localização geográfica do município onde a escola fica situada.

Figura 02 – Mapa: área territorial de Prata do Piauí – PI.



Fonte: IBGE (2022) com adaptações do autor

A escola, conforme já mencionado anteriormente, oferece formação para quase 50% dos estudantes da etapa ensino fundamental anos finais. A turma escolhida foi o 6º ano, em virtude de ser a turma avaliada pelo SAEPI. Apesar das dificuldades de aprendizagem apresentadas nos diagnósticos de avaliação da rede, na presente pesquisa, o trabalho dedicou atenção para a leitura, tendo como foco os indicadores apresentados pelo SAEPI (2021).

2.1.3 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram os 55 alunos da turma do 6º ano, com faixa etária entre 10 a 12 anos e a professora da turma de língua portuguesa. Segundo relatos da professora, a maioria dos estudantes possui deficiência na leitura, problemas de indisciplina na sala de aula e muita dificuldade em concentração nas tarefas, seja de língua portuguesa, seja de outros componentes.

Os dados foram coletados em diálogos com a professora e não foram sistematizados de forma quantitativa. Os relatos foram apenas para a construção do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes, os dados de desempenho cognitivo foram observados pelos indicadores do SAEPI (2021), principalmente a avaliação inicial, quando os estudantes ainda estavam matriculados no 5º ano.

A professora regente da turma possui graduação em Letras - Língua Portuguesa, no entanto, possui pós-graduação em nível *latu sensu* em gestão e supervisão escolar. É professora de língua portuguesa em turmas de 6º ano há mais de 15 anos, o principal material utilizado é o livro didático e os programas elaborados pelo município. Durante as atividades de intervenção, a professora regente esteve presente na realização das tarefas como auxiliadora do pesquisador. A professora foi regente do Programa Municipal Acelera Aprendizagem, como monitora de leitura. Esse programa foi a intervenção principal da Secretaria Municipal de Educação para melhoria dos resultados na avaliação do SAEPI.

O principal instrumento para coleta de dados foi o resultado da aplicação do Caderno Pedagógico a partir do Ciclo de Aprendizagem da Pedagogia com base em Gêneros de Rose e Martin (2012), além da análise da proposta de atividades de intervenção do PMAA.

2.2 A prática de leitura orientada pela PGES na elaboração de Cadernos Pedagógicos

A presente pesquisa é uma intervenção sobre a prática do professor de língua portuguesa para melhoria dos resultados em leitura. As avaliações em larga escala, como SAEB e SAEPI, foram usadas como embasamento para detectar que as práticas de ensino em língua portuguesa necessitam de reformulação. A ideia de oferecer uma possível saída para melhoria dos resultados se sustenta nos avanços dos estudos da linguística textual que desenvolvem abordagens de trabalho com o texto nas mais diferentes perspectivas, desde o campo sociodiscursivo ao sociossemiótico.

A ampliação do conceito de texto tem multiplicado as possibilidades de formulação de material didático e mediação do professor no trabalho de compreensão do texto. Isso aliado a um processo de alfabetização e letramento consolidado no ensino fundamental e demais etapas e modalidades da educação básica. Na presente pesquisa a intervenção apropriou-se da Pedagogia com base em Gêneros como suporte teórico-metodológico na elaboração de práticas pedagógicas possíveis de realização nas escolas de educação básica.

A prática proposta pelos cadernos pedagógicos ancora-se na Pedagogia da Escola de Sidney (PGES), ou simplesmente Escola de Sidney (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012) e nos pressupostos teóricos da LSF (HALLIDAY, 1978; 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). A ideia é oferecer aos professores de língua portuguesa uma ferramenta de melhoria dos resultados de leitura por meio da leitura de textos de maneira significativa e a partir daquilo que o estudante já incorporou em seu repertório sociocultural, através das práticas de linguagem que já estabeleceu em seu contexto.

Para tanto, a concepção de linguagem baseada na LSF será de suma importância para a sustentação de tal proposta, pois apresenta-se como objeto e método de pesquisa, no estudo do gênero por meio da contextualização, tornando os estudantes leitores críticos e autônomos e conscientes dos enunciados que produzem. Há um diálogo explícito entre a língua e seus usuários que varia de acordo com as intenções sociocomunicativas que se estabelecem com o uso da linguagem (RAMALHO; VIAN JR; COOPER, 2021).

Os cadernos foram denominados “Percurso que geram resultados”. Percursos assumem a similaridade com ciclos, etapas ou caminhos necessários a serem percorridos pelo professor para compreensão do texto em sua totalidade, desde a composição do gênero, até as escolhas linguísticas que formam a intenção ou propósito social. Sabe que a proposta oficial da PGES é em relação a leitura e escrita dos gêneros (ROSE; MARTIN, 2012), mas no presente caderno priorizaremos o desenvolvimento da leitura.

Para compreender em que sentido os cadernos pedagógicos são utilizados como ferramenta didática de trabalho com textos nos apropriamos no conceito de Família de gêneros (ROSE; MARTIN, 2012; FUZER, 2020), definida como configurações linguísticas de enunciados centrados em propósitos distintos de acordo com os propósitos sociais da prática de linguagem.

Fuzer (2020), ancorada pela Escola de Sidney, traduz e amplia as famílias de gêneros em sete grupos, apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 02: Gêneros escolares mapeados a partir da Escola de Sidney

FAMÍLIA	GÊNERO	PROPÓSITO	ETAPAS
Estórias	Relato	Relatar eventos	Orientação e registro de eventos
	Narrativa	Resolver uma complicação	Orientação, complicação, resolução
	Exemplum	Julgar o caráter ou comportamento	Orientação, incidente, interpretação
	Episódio	Compartilhar uma reação emocional em um relato	Orientação, evento importante, reação
	Observação	Compartilhar uma resposta pessoal	Orientação, evento, comentário
	Notícia	Relatar eventos significativos	Lead, ângulos
Histórias	Relato autobiográfico	Documentar eventos relevantes da própria vida	Apresentação, sequência de eventos
	Relato biográfico	Documentos feitos socialmente relevantes da vida de outra pessoa	Apresentação, sequência de eventos relevantes
	Relato histórico	Documentar sucessões de eventos de um fato histórico	Orientação, sequência de eventos, avaliação
	Explicação histórica (ou Relato histórico Explicativo)	Explicar como os eventos de um fato histórico se encadeiam causalmente	Fato, sequência explicativa
	Explicação sequencial	Explicar uma sequência	Fenômeno, explicação

Explicações	Explicação condicional	Explicar causa e efeito de um fenômeno	Fenômeno e explicação
	Explicação fatorial ou causal	Explicar múltiplas causas de um fenômeno	Fenômeno: Resultado Explicação de fatores
	Explicação consequencial	Explicar múltiplos efeitos de um fenômeno	Fenômeno: causa Explicação: Consequência
Procedimento	Procedimento	Como fazer experimentos e observações	Proposito, equipamento, passos
	Relato de procedimento	Relatar observações	Propósito, método, resultados
	Instrução para análise	Solicitar a análise de fato/situação social/fenômeno	Propósito, objeto de análise, Perguntas
	Estudo de caso	Recontar e avaliar casos	Assunto, cenário, descrição, avaliação recomendação
Relatórios	Relatório descritivo	Classificar e descrever um tipo de fenômeno	Classificação, descrição de um fenômeno
	Relatório classificatório	Classificar e descrever tipos de coisas	Classificação, descrição de tipos de fenômenos
	Relatório composicional	Descrever partes do todo	Classificação, descrição das partes do fenômeno
Argumentos	Exposição	Argumentar para um ponto de vista	Tese, argumentos, reiteração
	Discussão	Discutir dois ou mais pontos de vista	Problemas, lados, resolução
Reações a textos	Resenha	Avaliar um objeto cultural	Contextualização, Descrição do objeto cultural, avaliação
	Interpretação	Interpretar a mensagem de um texto	Avaliação, sinopse do texto, reafirmação
	Interpretação comparativa	Interpretando temas em múltiplos textos	Avaliação, sinopse do texto, Reafirmação
	Resposta Crítica	Reagir á mensagem de um texto	Avaliação, Desconstrução, desafio

Fonte: traduzido e adaptado por Fuzer (2020) com base em Rose (2017; Rose e Martin (2012, p.140) e adaptado por Cecchin (2021)

Esse mapeamento de gêneros realizado por Fuzer (2020), a partir da Escola de Sydney, nos dar uma visão da variedade de gêneros textuais que são produzidos no contexto de realização da linguagem em situações reais. De fato, é o texto que, visivelmente é apresentado como enunciado organizado, seja ele oral ou escrito. É isso que Cecchin (2021, p.80), citando Martin (1992), define como “configuração de significados que se realizam em etapas, a fim de organizar práticas sociais”.

O Caderno Pedagógico “Percurso que Geram Resultados” se apropria do conceito de família de gêneros em Rose e Martin (2012) e traduzido por Fuzer (2020), ou seja, entende o texto como um conjunto de significados ordenado em etapas com propósito sociocomunicativo específico (CECCHIN, 2021; FUZER 2020). Esses propósitos sociais definem as escolhas linguísticas que não são aleatórias, “mas realizadas de acordo com o objetivo que o usuário se propõe a atingir com a utilização da língua” (CAVALCANTI, VIAN JR, 2021, p. 5).

Os gêneros textuais nesse sentido são organizados em grupos de familiaridades nas características, sejam elas de composição, de propósitos sociais, de configurações linguísticas, das escolhas lexicais. Analisar os gêneros, atendendo esses domínios cognitivos dos propósitos sociais, é uma estratégia de compreensão do texto no seu sentido mais amplo.

A presente intervenção partiu dos resultados produzidos pelas avaliações externas de larga escala, sendo considerada para efeitos de intervenção os indicadores de proficiência em leitura do SAEPI. O produto foi um Caderno Pedagógico em que alguns gêneros foram selecionados para organização de percursos didáticos, adaptando o CEA (ROSE; MARTIN, 2012), como passo a passo da efetivação de tarefas com os estudantes do 6º ano do ensino fundamental. O CEA é ferramenta que proporciona o trabalho intencional com a linguagem presente nos textos e ainda orienta para a formação de professores, se apresentando como recurso didático pedagógico ideal para qualquer etapa e modalidade da educação básica, em que o texto se apresenta como objeto para o ensino da leitura e escrita.

Os percursos elaborados terão como gênero principal o caderno de itens similar ao utilizado pela Avaliação do SAEPI. Partindo dos pressupostos da família de gênero (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012; FUZER, 2020), o caderno de itens de uma avaliação de leitura pode ser considerado da família do gênero procedimento (FUZER, 2020; CAVALCANTI; VIAN JR 2021; CECCHIN, 2021), pois os objetivos sociocomunicativos estão centrados em “solicitar a análise de fato/situação social/fenômeno” (ROSE; MARTIN, 2012, p.140).

Sabemos, por experiência própria, que a visão de texto no ensino fundamental é muito atrelada aos gêneros considerados modelos. Os materiais didáticos insistem, muitas vezes em enunciados que são considerados modelos para o ensino de leitura e que nem são

parte do contexto de uso da língua dos estudantes. Olhar, por exemplo, para um caderno de provas com uma perspectiva de texto é uma tarefa inédita nas atividades de leitura em sala de aula.

O desafio será apresentar um modelo de percursos com atividades que ajudem os estudantes a melhorarem os próprios desempenhos em leitura, e ao mesmo tempo tornem-os interessados nas aulas de língua portuguesa. As atividades foram elaboradas a partir do CEA, nas quais cada gênero textual presente em alguns itens de análises na prova foi explorado considerando determinada etapa do ciclo.

O Caderno Pedagógico Percursos que Geram Resultados foi organizado considerando três etapas do ciclo, adaptadas para práticas de leitura denominadas de preparação para leitura ou desconstrução, leitura conjunta, leitura independente. Na etapa da preparação para a leitura ou desconstrução será utilizado, para efeito das tarefas, o gênero textual teste cognitivo de leitura, esse será o principal gênero do Caderno Pedagógico. Na etapa chamada de leitura conjunta serão utilizados micro gêneros presentes no caderno de testes diagnósticos de leitura e na leitura independente os estudantes manipularão o caderno de itens do teste diagnóstico de leitura e resolverão as situações problemas, usando dos repertórios socioculturais e lexicais alcançados durante os percursos realizados na intervenção.

As atividades foram ancoradas, conforme preconiza Rose e Martin (2012), demonstrado pela figura 03:

Figura 03: Ciclo de Pedagogia com base em gêneros textuais



Fonte: Adaptado e traduzido por Muniz da Silva (2015, p. 23), a partir de Rose e Martin (2012, p. 147)

A imagem representa um ciclo de análise dos textos em qualquer componente curricular da educação básica. Há um modelo explícito de reflexão sobre o uso concreto da língua, que se apresenta por meio de gêneros de textos, situados em várias situações comunicativas. Conforme apresentado na imagem de um ciclo de uma pedagogia baseada em gênero, o texto é um composto formado por estratos. As atividades realizadas na presente pesquisa deram conta do estrato textual, no qual se situa os sentidos dos textos e seus propósitos sociais.

A pesquisa realizada fez adaptações ao ciclo original da Pedagogia de Gêneros, focando no desenvolvimento de habilidades de leitura a partir do macro gênero teste cognitivo de leitura (prova) e os micro gêneros presentes nos itens que o compõe. Por meio das fases de desconstrução, leitura conjunta e leitura independente foram propostas atividades para os estudantes se apropriarem de habilidades que propiciem uma leitura do texto e a compreensão global, orientada por descritores de cada eixo cognitivo que são objetos de diagnósticos na avaliação externa do SAEPI 2021.

Nas avaliações externas, a leitura é o domínio cognitivo prioritário exigido nas situações problemas. O aluno cresce em proficiência se for capaz de mobilizar habilidades de leitura que envolva domínios dos eixos procedimentos de leitura, implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto, relação entre textos, coerência e coesão no processamento do texto, relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e variação linguística.

Assim, organizou-se uma proposta que desenvolve tarefas, afim de adaptar por meio do CEA percursos que levem os estudantes a se apropriarem de repertórios que os levem a compreensão dos textos. O Quadro 03 apresenta a configuração dos cadernos pedagógicos Percursos que geram resultados, demonstrando como houve a articulação das etapas do CEA e como o conceito da família de gêneros ajudaram na montagem das tarefas a serem realizadas em sala de aula.

O Caderno Pedagógico é um conjunto de atividades, centrado na melhoria da proficiência em leitura, a partir da didatização de textos em etapas, com objetivos de tornar o aluno competente na resolução de desafios de leitura em eixos cognitivos.

Quadro 03: Estruturas do Caderno Pedagógico Percursos que Geram Resultados

Etapa CEA	Gênero textual prioritário	Tarefas – etapas ³	Eixos cognitivos
Preparação para leitura (Desconstrução)	Teste cognitivo de leitura (Prova) – Procedimentos	Caracterizar gênero textual. Descrever a estrutura do caderno de testes diagnósticos. Conceituar item, suporte e comando. Reconhecer o teste diagnóstico como texto.	Procedimento de leitura
Leitura Conjunta	Texto informativo - explicação consequencial História em quadrinhos – Estórias	Localizar informações explícitas em um texto. Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. Inferir uma informação implícita em um texto. Identificar o tema de um texto. Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	Procedimento de leitura
	História em quadrinhos – Estórias	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.). Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto
	Conto de memória – Estórias	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc. Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	Coerência e Coesão no Processamento do Texto. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido.

³ As tarefas e etapas de análise dos textos foram organizadas de acordo com os descritores da avaliação externa do SAEPI, ou seja, o que os alunos precisam saber para crescer em proficiência em leitura, segundo a matriz de referência da avaliação externa.

Leitura Individual	Teste cognitivo de leitura (Prova) – Procedimentos	Resolução das situações problemas envolvendo as habilidades desenvolvidas nas etapas anteriores.	⁴ Procedimento de leitura; Coerência e Coesão no Processamento do Texto. Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido.
--------------------	---	--	--

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

A proposta dos cadernos pedagógicos é uma adaptação do CEA utilizado na Escola de Sidney. Os descritores, como objetos que devem ser desenvolvidos nos estudantes no eixo leitura, estão presentes em vários estratos do texto, desde os níveis dos sentidos dos textos, aos recursos gramaticais utilizados para determinados fins da atividade sociocomunicativa. O Caderno Pedagógico está apresentado na íntegra no apêndice 01.

2.3 Instrumentos metodológicos para geração de dados

A geração de dados aconteceu no processo de interação do pesquisador com os estudantes, público alvo na pesquisa. A aplicação do Caderno Pedagógico possibilitou o pesquisador a perceber os conhecimentos dos estudantes e as dificuldades enfrentadas por eles nas resoluções de cada tarefa do CEA. Foi possível ainda vislumbrar o quanto os encaminhamentos de cada ciclo de aprendizagem instrumentalizam o pesquisador quanto a mediação no processo de leitura e compreensão dos textos.

Os instrumentos para geração de dados foram elaborados a partir do diagnóstico disponibilizado pela Plataforma CAED do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF). Esses dados foram gerados pela avaliação diagnóstica do SAEPI (2021) em leitura.

A partir desses dados foram organizados os ciclos de intervenção do pesquisador. Ciclos, aqui assume similaridade com planos de aulas e seguem as etapas do CEA (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012), adaptadas de acordo com os objetivos

⁴ A leitura individual foi desenvolvida, tendo como referência os mesmos eixos cognitivos desenvolvidos no Caderno Pedagógico e avaliados pela escala de proficiência do SAEPI 2021.

da intervenção, que é apresentar um conjunto de estratégias para melhoria dos processos de desenvolvimento da competência leitora, a partir da desconstrução, leitura conjunta, leitura independente e suas estratégias.

O gênero textual em questão são os testes diagnósticos similares aos aplicados pelo SAEPI. Nesse sentido os instrumentos (Testes cognitivos de leitura) foram coletados pela Plataforma Avaliações Diagnósticas (BRASIL, 2022). Esses materiais também são de autoria do CAED e foram elaborados com intuito de oferecer aos professores suportes para monitoramento das habilidades em leitura sob 5 temas ou eixos para o ensino fundamental, a saber: 1) Procedimentos de leitura; 2) Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; 3) Relação entre textos; 4) Coerência e Coesão no Processamento do Texto; 5) Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido; e 6) Variação Linguística.

Para cada eixo/tópicos de análise dos textos há as descrições de habilidades, também denominados de descritores. Cada ciclo abordou uma etapa de trabalho com o gênero textual teste cognitivo diagnóstico, sendo que a primeira conhecida como desconstrução será apresentada por meio de 6 percursos de aprendizagem, a partir de textos presentes nesses diagnósticos de leitura do CAED/UFJF. Cada percurso abordou descritores específicos dos 6 eixos/tópicos de ensino que compõe o teste diagnóstico de língua portuguesa.

Ressalta-se que a presente pesquisa foi uma pesquisa-ação e os instrumentos foram ao mesmo tempo produtos apresentados para resolução ou pelo menos mitigação dos problemas de dificuldades de leitura dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Em seguida, apresenta-se o resultado da interação pesquisador e estudantes, tendo a aplicação dos cadernos pedagógicos como principal instrumento para ressignificação das aulas de leitura. É possível também perceber a análise do material do PMAA, apresentado como proposta da política municipal de educação e quais resultados os dois processos geraram na melhoria dos resultados em leitura para os alunos do 6º ano do ensino fundamental.

CAPÍTULO 3

PRÁTICA DE LEITURA (RE) SIGNIFICADA: O TESTE DIAGNÓSTICO NA PERSPECTIVA DO TEXTO

O presente capítulo será dedicado ao registro e análise dos dados produzidos na pesquisa em tela. A análise do presente texto será dividida em duas categorias: Na primeira categoria será apresentado a análise do material didático do Programa Municipal denominado “Acelera Aprendizagem” (PMAA). Os dados gerados são produtos resultantes da análise textual do documento orientador do PMAA (ANEXO 01) e dos materiais didáticos executados em sala de aula com a turma pesquisada. Na segunda categoria de análise, os dados gerados foram produzidos a partir da intervenção do pesquisador, na aplicação dos percursos ou ciclos de aprendizagem com os alunos participantes.

O quadro abaixo demonstra de forma sistematizada as etapas do registro e análise dos dados na presente pesquisa.

Quadro 04: Etapas da geração e análise dos dados

Etapa	Atividade desenvolvida
Diagnóstico Inicial	Observação dos resultados da Avaliação de Entrada SAEPI 2021
Treino	Aplicação do material didático do Programa Municipal Acelera Aprendizagem (PMAA) pela professora de língua

	portuguesa do 5º ano do ensino fundamental.
Intervenção do pesquisador	Aplicação do Caderno Pedagógico na perspectiva do Ciclo de Ensino Aprendizagem (CEA).
Avaliação final	Realização da fase de leitura independente por meio do teste diagnóstico de leitura e comparação das proficiências com a avaliação de entrada do SAEPI 2021.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

O quadro 04 objetiva a orientação as etapas de análises dos resultados da presente pesquisa. Mesmo não sendo localizadas no texto por meio de tópicos específicos está presente em cada fase das discussões e conclusões realizadas pelo pesquisador. O Programa Municipal Acelera Aprendizagem apresentou subsídios para comparação com a intervenção realizada pelo pesquisador. Na presente pesquisa ele será considerado como proposta de intervenção da rede municipal de ensino para melhoria dos resultados presente na avaliação de leitura inicial.

A intervenção realizada pelo pesquisador não pretende revelar ineficácia quanto ao programa proposto, mas ampliar as possibilidades que a escola dispôs para melhorar a leitura, realizando uma comparação desses resultados após toda a trajetória, desde a realização das estratégias do programa até a intervenção, que é produto da presente pesquisa. Iniciaremos analisando a proposta e os materiais do PMAA.

3.1 Programa Acelera Aprendizagem (PMAA)

A análise do material do PMAA da Secretaria Municipal de Educação de Prata do Piauí iniciou em agosto de 2021. O que denominamos aqui de material inclui o conteúdo do Projeto e os materiais didáticos elaborados com o objetivo de melhoria da proficiência de leitura dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. A princípio a análise do material concentrou-se no conteúdo do projeto e de alguns materiais aplicados em sala como intervenção aplicada pela professora de língua portuguesa.

O projeto foi intitulado “Acelera Aprendizagem”, indicando que o tempo para apresentação das atividades era pequeno e que os estudantes, juntamente com os professores deveriam dedicar um tempo maior ao desenvolvimento das habilidades que eram foco do SAEB e do SAEPI. A iniciativa fomentou a melhoria dos indicadores em

leitura por meio do monitoramento das habilidades focais da avaliação por meio da ampliação da jornada escolar, incentivo financeiro para os professores de língua portuguesa e matemática e treinos por meio de simulados cognitivos de leitura e matemática.

O título do projeto sugere um certo imediatismo, em relação a aquisição desses resultados. O PMAA surge em decorrência do contexto de retorno das atividades presenciais, por conta da pandemia da corona vírus (Covid 19), que determinou o fechamento físico das escolas e os baixos resultados alcançados pelos alunos em leitura no SAEPI diagnóstico. Esse teste diagnóstico foi realizado no início de 2021 e mapeou os principais impactos do fechamento das escolas sobre a aprendizagem em leitura dos estudantes nesse ciclo do ano escolar.

O objetivo geral do PMAA é ampliar as possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas para recuperação de aprendizagens perdidas para fins de introdução, desenvolvimento e consolidação das habilidades requeridas no SAEPI 2021. Faz parte das ações propostas pelo município para melhoria das aprendizagens que sofreram impactos durante a pandemia da Covid 19, sendo destaque do referido programa para leitura e matemática.

O PMAA tem foco nas práticas pedagógicas do professor e sugere a ampliação de algo que já está sendo feito no sentido de modificar algumas estratégias de leitura que produzam aprendizagem. Outro fator importante nas intencionalidades presentes nesse projeto é a preocupação com as aprendizagens perdidas em leitura devido a pandemia da Covid 19 e quais melhorias o projeto pretende fazer. Os indicadores produzidos nas avaliações externas de leitura do SAEB e SAEPI de saída foram referências para o mapeamento das dificuldades dos estudantes na prática de leitura.

Esse mapeamento foi apresentado por meio dos percentuais de acertos dos estudantes no teste de leitura do SAEPI 2021 e apresentados aos professores da turma, conforme demonstra o quadro abaixo:

Quadro 05: Percentuais de acerto por habilidade (descriptor) avaliada no SAEPI 2021

Língua Portuguesa		
Descrição da habilidade	Percentual de acertos na avaliação	Ação pedagógica para intervenção

Localizar informações explícitas em um texto.	48%	Reforçar ⁵
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	45%	Reforçar
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	35%	Reforçar
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	39%	Reforçar
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	47%	Reforçar
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).	62%	Estimular ⁶
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	40%	Reforçar
Inferir uma informação implícita em um texto.	43%	Reforçar
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	35%	Reforçar
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	31%	Reforçar
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	37%	Reforçar
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade do texto.	46%	Reforçar
Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	32%	Reforçar
Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	54%	Estimular
Identificar o tema de um texto.	42%	Reforçar

Fonte: <https://avaliacaoemontoramentopiaui.caeddigital.net>. Acesso em 26/02/2022

⁵ Todas as habilidades que obtiveram percentual de acerto menor que 50% foram definidas como aquelas com maior atenção por parte dos professores, ou seja, com necessidade de práticas de reforços ou retomadas.

⁶ As habilidades com percentuais de acertos entre 50% e 80% devem ser estimuladas, pois não foram consolidadas ainda, mas estão em processo de desenvolvimento. Na avaliação nenhuma habilidade apresentou percentuais de acertos acima de 80%, portanto não há ação pedagógica de aprofundamento (Aprofundar).

Esses indicadores vêm disponível no resultado da avaliação e foi apresentado pelo PMAA de forma a ajudar os professores a interpretar os resultados. Apesar do recorte em termos de avaliação de leitura, o resultado mapeia as principais dificuldades dos estudantes diante de desafios com uso do texto. Essas dificuldades estão presentes em vários aspectos textuais, como os de procedimentos de leitura, os de compreensão do gênero textual, de questões de ordem semântica, conforme apresentados nas habilidades que não ultrapassam médias de acertos acima de 60%.

O projeto apresenta descritores de habilidades com maiores problemas, deixando de forma objetiva quais os percentuais de acertos no teste cognitivo de itens de cada uma das habilidades testadas. Um dado muito significativo utilizado no Programa Acelera Aprendizagem foram as ações pedagógicas que deveriam ser empreendidas em cada descritor com problemas. Essas ações emergentes foram traduzidas pelos verbos: reforçar, estimular e aprofundar.

O SAEPI foi desenvolvido em duas edições, a avaliação de entrada foi desenvolvida no início de 2021 e a avaliação de saída no início de 2022, com a mesma turma e mesma matriz de referência de leitura. A intenção é destacar a distância entre o padrão de desempenho ideal em leitura para um aluno no início da trajetória escolar e o real no final da trajetória. A avaliação de entrada indica quais esforços devem ser empreendidos pela gestão municipal para melhorar os índices de aprendizagem, nesse caso a proficiência em leitura.

Os objetivos específicos trazem o seguinte texto:

Pactuar com professores metas e estratégias para ampliar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos do 2º, 5º e 9º ano; Elaborar e executar plano de retomada de habilidades de leitura e matemática não desenvolvidos no ano anterior; Implementar formas de planejamento vertical para verificar em anos anteriores práticas positivas; Alinhar com as famílias formas de atendimento presencial que garantam ampliação da jornada presencial dos estudantes; Elaborar e executar diagnósticos periódicos para promover intervenções pontuais e imediatas. (PIAÚÍ, 2021, p. 3)

Observa-se que no plano dos objetivos específicos não se visualiza uma proposta metodológica no sentido do desenvolvimento de uma didática de sala de aula para o desenvolvimento de aprendizagem em leitura, é mais uma prática de gestão na organização da aula, do que uma proposta didática. Há uma sistemática que garante a presença do aluno na sala de aula, mas não diz de forma objetiva que atividades de leitura serão desenvolvidas em sala de aula.

É possível perceber a necessidade de práticas didáticas com materiais específicos, já que serão construídos diagnósticos periódicos. Entende-se que tais diagnósticos avaliaram práticas executadas com determinado material didático diferenciado das aulas regulares. O programa sugere que haverá intervenções pontuais, mas não apresenta, pelo menos no escopo do texto dos objetivos, o planejamento de tais intervenções por meio de outros objetivos.

O programa acelera aprendizagem sinaliza que as dificuldades de aprendizagem em leitura fazem parte dos prejuízos produzidos pela crise de saúde pública provocada pela pandemia da Covid 19, e que essa trajetória compõe o conjunto de medidas que caracteriza o retorno das atividades presenciais. A pandemia da Covid 19, obrigou as autoridades em saúde a decretarem o fechamento das escolas como medida de prevenção. Apesar da manutenção das atividades, por meio de mediação tecnológica ou por meio de material impresso, muitas habilidades do currículo escolar não foram possíveis de serem executadas.

Todo o projeto se baseia no diagnóstico do SAEPI de entrada (teste diagnóstico de leitura realizado no início do período letivo de 2021), ou seja, do Sistema de Avaliação do Estado do Piauí inicial. Os dados dos relatórios revelaram que a maioria dos estudantes se encontravam em padrões inferiores ao esperado para um aluno matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental, que seria pelo menos a maioria dos estudantes (acima de 50%) em padrões adequados ou avançado. O quadro abaixo revela esses dados e faz um comparativo com a referência adequada para alunos no 5º ano, conforme a escala de proficiência do SAEPI 2021.

Quadro 06: Padrões de desempenho na escala de proficiência SAEPI 2021.

Padrões de desempenho SAEPI 2021						
Turma	Participação	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado	Referencia
5º ano/2021	66% (33)	12 (36%)	14 (42%)	07 (21%)	00 (0%)	70% ⁷

Fonte: <https://avaliacaoemmonitoramentopiaui.caeddigital.net>. Acesso em 26/02/2022.

⁷ O aprendizado adequado para alunos do 5º ano é a soma dos alunos classificados nos padrões de desempenho adequado e avançado. Alunos nesses padrões teriam 70% de chances de resolver situações problemas com os descritores presentes da avaliação externa do SAEPI 2021, segundo a escala de proficiência da referida avaliação.

Os dados de proficiência, indicados acima, foram base para elaboração do PMAA e também foram apresentados pelo pesquisador como motivação para a intervenção na presente pesquisa. A base de referência é a escala de proficiência (Anexo 01) da Avaliação Externa, produzida pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Esse departamento tem parceria com o Ministério da Educação (MEC) e com a Secretaria de Estado do Piauí (SEDUC – PI) para produção de diagnósticos e indicadores de leitura nos municípios.

A escala de proficiência é um conjunto de números ordenados, obtido pela Teoria de Resposta ao Item (TRI) que mede a proficiência (habilidade) em uma determinada área de conhecimento (BRASIL, 2003). A pesquisa em questão abordou o presente conceito, somente no que se refere a leitura para o 5º ano do Ensino Fundamental, ou seja, um dos domínios cognitivos ou tópicos do ensino de língua portuguesa. Essas habilidades presentes na escala foram as referências para perceber onde os estudantes apresentavam as maiores dificuldades, segundo a avaliação diagnóstica do SAEPI.

Partindo dos números presentes no resultado do SAEPI de entrada, as estratégias de aprendizagem foram montadas, partindo das diretrizes do documento orientador do PMAA (Anexo 02). Como já sinalizado, as estratégias de ensino e aprendizagem se concentraram no treino de itens de leitura similares aos da avaliação da matriz SAEB/SAEPI. Não havia um banco específico da Rede Municipal de Ensino de itens a serem trabalhados, mas acreditava-se que pela didática desenvolvida, os estudantes aprenderiam pela memorização, apresentação de questões e resolução de situações problemas envolvendo textos.

A tradução dos resultados é muito bem elaborada, pois entrega aos professores os diagnósticos precisos de habilidades em leitura que precisam ser reforçadas, ampliadas ou aprofundadas. Sabemos que ações pedagógicas que culminam na melhoria desses resultados necessitam de atividades que impactam o processo de ensino e aprendizagem em leitura.

A trajetória escolar desses estudantes também é forte influenciadora dos resultados. Há problemas tanto em relação a compreensão dos textos como na própria alfabetização, já que 48% dos estudantes não conseguem localizar informações explícitas no texto, conforme demonstra quadro 05. Nesse sentido, o caderno de atividades era organizado de acordo com o modelo abaixo:



Figura 04: Fragmento do caderno de atividades usado pelo professor regente nas atividades de leitura do PMAA

LÍNGUA PORTUGUESA

Leia o texto abaixo.

QUERO SABER...
... se algum animal tem unicórnio de verdade.

Não, não vamos falar de seres encantados. No Brasil, os animais que têm um só chifre na cabeça são chamados "inhumas". O nome científico é *Anhima cornuta* [...]. São abundantes na Amazônia e no Cerrado, muito vistas em áreas alagadas, como brejos, margens de lagos e represas com aguapés, que são plantas aquáticas flutuantes. Em algumas regiões a inhuma é chamada de "anhuma", "Inhaúma", "unicome" (olha, aí!) ou "alencó", refletindo a cultura local dos habitantes.

MENDONÇA, Luiz Gonzaga Alves; TUBELIS, Dárius Pukenis. In: *Ciência Hoje das Crianças*. Disponível em: <<http://chc.org.br/artigo/quero-saber-325/>>. Acesso em: 25 abr. 2022. Fragmento. (P05211317_SUP)

(1) De acordo com esse texto, inhumas são

(A) <input type="checkbox"/> algumas regiões.	(B) <input type="checkbox"/> animais de um só chifre na cabeça.
(C) <input type="checkbox"/> margens de lagos.	(D) <input type="checkbox"/> plantas aquáticas flutuantes.

(2) O tema desse texto é

(A) <input type="checkbox"/> a existência de unicórnios reais.	(B) <input type="checkbox"/> as características das áreas alagadas.
(C) <input type="checkbox"/> o nome científico das aves.	(D) <input type="checkbox"/> os animais da Amazônia.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Prata do Piauí.

O modelo apresentado acima indica as características principais da proposta do material didático do PMAA, ou seja, a presença do texto como elemento central e os itens elaborados a partir de uma matriz de referência de descritores de leitura. O texto, nessa acepção do material não é apenas um conteúdo de sala de aula, mas uma maneira do aluno compreender o mundo (KLEIMAN, 2016). As informações presentes nos textos são unidades culturais e os alunos chegam as respostas quando se apropriam de repertórios que lhes possibilitam a combinação entre contexto e texto (MUNIZ DA SILVA, 2018), na construção dos sentidos do que é dito e escrito nas práticas sociais.

Não é possível identificar em que momento das atividades, as ações pedagógicas de reforçar, estimular e aprofundar são trabalhadas, também não conseguimos visualizar se as habilidades consideradas frágeis são retomadas de maneiras mais focalizadas, o que se observa é que toda a matriz de referência da avaliação externa é revisitada à medida que as atividades são apresentadas.

A leitura é explorada do ponto de vista dos procedimentos de leitura. Atividades como decodificação, características composicionais e temáticas dos gêneros e os elementos de coesão e coerência estão muito presentes.

O conteúdo do texto do ponto de vista temático nos revela isso, porém não se vislumbra uma prática pedagógica significativa para que o aluno chegue à resposta. O material é baseado nas respostas ao item, e as opções de respostas são apresentadas como possíveis raciocínios dos estudantes na análise de compreensão do texto em questão. Há treino de resolução de itens, ou seja, atividades que valorizam a memorização de padrões de comandos de leitura, repetições de tarefas, porém falta um mergulho na compreensão do texto e nos elementos que instanciam o gênero textual selecionado.

Nessa acepção percebe-se que o texto selecionado apresenta elementos o suficiente para desenvolver no aluno a capacidade de resolver a situação problema que envolve a leitura. No entanto, o material não apresenta um roteiro de estudo dessa unidade de sentido, não se vislumbra nessa primeira análise uma perspectiva de letramento na interação do texto e na apropriação de repertórios cognitivos por meio dos multiletramentos, conforme define Barbosa e Vian Jr (2018).

Aprofundando a análise do material didático do PMAA, percebe-se que ele é organizado a partir de eixos ou tópicos do ensino de língua portuguesa. Essa percepção levou o pesquisador a uma observação⁸ do desenvolvimento das atividades realizadas pela professora regente da turma para efeitos de compreensão de como acontecia essa articulação entre os eixos/tópicos e os itens apresentados em sala de aula nos simulados ou outras atividades de leitura. A imagem abaixo traz características dessa descrição:

⁸ A observação foi realizada com o objetivo de identificar a abordagem didática do material no que se refere aos tópicos ou eixos no ensino de língua portuguesa.

Figura 05: Fragmento do material didático usado nas aulas de leitura do PMAA.

1 **Procedimentos de Leitura**

Na prática da leitura, o aluno deverá localizar informações explícitas e inferir as implícitas em um texto. As informações implícitas exigem maior capacidade para que possam ser inferidas, exige que o leitor extrapole o texto e reconheça o que não está textualmente registrado e sim subentendido ou pressuposto. É preciso identificar não apenas a idéia, mas também ler as entrelinhas, o que exige do aluno um conhecimento de mundo, e outras leituras.

Na leitura e interpretação dos textos deve-se também distinguir os fatos apresentados da opinião formada acerca desses fatos em textos narrativos e argumentativos. Reconhecer essa diferença é importantíssimo para que o aluno possa tornar-se mais crítico, de modo a ser capaz de distinguir o que é um fato, um acontecimento, da interpretação que lhe é dada pelo autor do texto.

Descritores

- D1** – Localizar informações explícitas em um texto.
- D3** – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- D4** – Inferir uma informação implícita em um texto.
- D6** – Identificar o tema de um texto.
- D14** – Distinguir um fato da opinião relativa a esse respeito.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Prata do Piauí.

Essa é a parte do material mais significativa, pois rompe com a perspectiva da repetição de atividades de leitura para fins de memorização. Para todos os eixos/tópicos, há uma descrição de informações didáticas para ajudar o professor na elaboração de atividades, que leve o aluno a se apropriar dos descritores enquanto domínios cognitivos e não somente como modelos de itens ideais.

Assim, também acontece com os demais eixos/tópicos como: Procedimentos de leitura, Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; Relação entre Textos; Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido. Esses eixos cognitivos auxiliam os professores na elaboração de atividades que permitem aos alunos desenvolver habilidades e resolverem as questões propostas, tanto na avaliação externa como em outros testes que envolvam a leitura.

Como o objeto da pesquisa é perceber as implicações da prática pedagógica na melhoria da leitura, entendemos que quanto mais o professor compreende esses domínios cognitivos ou eixos, melhor será a possibilidade do ensino. O texto, dentro do teste cognitivo de leitura, é analisado a partir de eixos específicos. Esses eixos são domínios cognitivos de leitura e situam-se desde os aspectos mais elementares (Procedimentos de

leitura, implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto), aos mais complexos (Relação entre textos, coerência e coesão no processamento do texto, relação entre recursos expressivos e efeito de sentido).

Nesse modelo de organização dessa matriz de referência dos testes diagnósticos de leitura, o estudo do gênero é orientado por estratégias que envolvem vários aspectos do texto. Quando se pretende analisar os aspectos literais do texto, o aluno deverá ser capaz de localizar informações explícitas; quando a intenção é caracterizar o gênero textual, o aluno deverá ser orientado de modo a descobrir a finalidade do texto, identificar o tema de um texto e inferir uma informação do texto lido; quando a análise recai sobre a intenção do autor, o aluno deverá ser capaz de desenvolver habilidade de inferência.

Mesmo não se tratando claramente de uma organização didática, baseada no CEA é possível perceber nesse material o que se observa em Gouveia (2009), citado por Tiburcio, Cooper e Vian Jr (2021), quando define que

a língua contém um potencial de significação no qual os usuários fazem escolhas a partir do que desejam comunicar em situações particulares, produzindo, assim, textos – ou instâncias do sistema. A partir dos textos, podem-se observar os padrões da língua e as variáveis de registros que diferentes grupos de usuários podem ter. Deste modo, os textos são realizados a partir das interações orais ou escritas nos contextos de cultura e de situação. (TIBURCIO; COOPER; VIAN JR, 2021, p. 4)

Essa abordagem é sociosemiótica e vai além da compreensão do texto, apenas como interação social de usuários da língua, mas uma relação entre o contexto de uma comunidade e as instâncias linguísticas que formam o texto (HALLIDAY; MATTHISSEN, 2014). O CEA aponta para um modelo que orienta a prática pedagógica, pois o docente saberá, dentro de cada estrato elaborar as atividades necessárias para o alcance dos resultados esperados dentro dessas capacidades que o aluno precisa desenvolver, tendo consciência que o texto e o contexto são indissociáveis (MARTIN; ROSE, 2008).

Apesar de o material didático ser organizado em tópicos ou eixos, não havia uma sintonia com os níveis de complexidade dos itens, conforme prescrito nas escalas de proficiência. Nesse sentido, mesmo que o objetivo do material seja o monitoramento de habilidades, o treino não garante o avanço em escala, somente molda o comportamento do aluno para determinada postura no dia do teste cognitivo de leitura. O material preza pela

memorização e repetição de situações de leitura e, portanto, se organiza por meio da compilação de itens selecionados na internet ou de outros materiais.

A observação das aulas da professora regente de sala compreende que o trabalho é baseado no treino para moldar o comportamento do aluno para ter determinada postura, como a de estar disposto a resolver o teste cognitivo no formato do SAEPI e SAEB. O treino não é dispensável, pois o aluno precisa desenvolver habilidade de planejamento do tempo e otimização da concentração, porém é preciso ter cuidado se a prática da resolução de problemas apenas como simulados não está substituindo o currículo escolar que é a base para melhoria da leitura na educação básica, e se o espaço dedicado a leitura está de fato formando leitores críticos e competentes.

Na próxima fase, segue-se com a transcrição das aulas de intervenção ministradas pelo pesquisador. A intervenção tem como objetivo desenvolver percursos de aprendizagem para melhoria dos resultados em leitura com a turma pesquisada, a partir da ressignificação das aulas dedicadas a leitura. A referência considerada será o resultado da avaliação cognitiva de leitura do SAEPI de entrada, ou seja, o diagnóstico inicial realizado na turma do 5º ano do Ensino Fundamental no período letivo de 2021. Esse momento, além de apresentar uma possibilidade de intervir na prática de leitura ministrada em sala de aula, tem o objetivo de fazer o pesquisador refletir sobre o seu próprio modo de ensinar leitura.

3.2 Aulas de leitura ressignificadas: A interação do pesquisador com os estudantes

A sistemática de organização dos dados seguirá as etapas do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) da Pedagogia com base em gêneros (ROSE; MARTIN, 2012; ROSE, 2012), adaptada pelo pesquisador para o desenvolvimento de habilidades em leitura. Os dados gerados foram produzidos durante a intervenção com o uso de ciclos de aprendizagem, produzidos pelo pesquisador para a turma de 6º ano do Ensino

Fundamental em 2022⁹ da Escola Municipal Roberta Sousa Lima no Município de Prata do Piauí.

Os ciclos de aprendizagens, aqui nomeados, significam todas as atividades didáticas elaboradas pelo pesquisador para (re)significar a prática de leitura no percurso de intervenção. A ideia foi apresentar um modelo de caminho didático que gere resultados mais significativo em parâmetro com a proposta do PMAA. Esses ciclos foram compilados em aulas em um Caderno Pedagógico denominado Percursos que Geram Resultados, a partir do gênero teste cognitivo de leitura da família dos procedimentos.

Em seguida, apresentamos a transcrição dessa intervenção, na qual os participantes da pesquisa serão identificados pelas letras (T) quando se referir a voz da turma e (P) quando se referir a voz do pesquisador. Não são indicadas vozes individuais dos estudantes devido a impossibilidade, pelo formato da pesquisa de ouvir individualmente os 45 alunos pesquisados. Para marcar na transcrição, os ruídos próprios de uma aula para adolescentes, será usado os sinais (//) para representar barulhos aleatórios e (*) para representar silêncio da turma. Para indicar as diversas vozes que a turma poderá produzir diante das provocações do pesquisador serão utilizadas numerações, por exemplo T1, T2, T3.... Os turnos de fala são organizados por meio de numeração.

3.2.1 Desconstrução

O ciclo da desconstrução aconteceu de acordo com o quadro abaixo e teve como objeto as atividades do caderno de percursos didáticos que geram resultados, produzidos pelo pesquisador (Apêndice 01).

Quadro 07: Identificação do ciclo I de atividades na intervenção

Duração	01 semana	IDENTIFICAÇÃO
Aulas	01 a 04	

⁹ A pesquisa iniciou-se em 2021, seguindo agora para a segunda fase, chamada de intervenção. A turma pesquisada encontra-se no 6º ano do Ensino Fundamental, justificando a alteração da nomenclatura, citada na fase anterior como 5º ano do Ensino Fundamental.

Etapa: Desconstrução		
Ano: 6º ano	Componente curricular: língua portuguesa	Carga horária: 4 h/a
Gênero textual	Macro gênero: Testes cognitivos de leitura.	
Eixo cognitivo	(I) Procedimento de leitura (II) Implicações do gênero e suporte para compreensão do texto	
Descrição da habilidade¹⁰	(I) Caracterizar gênero textual teste diagnóstico de leitura; (II) Descrever a estrutura do caderno de testes diagnósticos; (III) Conceituar item, suporte e comando; (IV) Reconhecer o teste diagnóstico como texto;	

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

Nessa etapa do ciclo de aprendizagem, o pesquisador selecionou o macro gênero teste cognitivo de leitura que orientará todas as demais fases do percurso. Esse macro gênero será desconstruído na perspectiva de gênero textual. O texto foi abordado pelo pesquisador, do ponto de vista do propósito social (MARTIN; ROSE, 2008), como gênero teste cognitivo de leitura da família dos procedimentos ou instruções conforme prescritas no quadro abaixo.

Quadro 08: Etapa da desconstrução do gênero textual teste cognitivo de leitura

Etapa CEA	Gênero textual prioritário	Tarefas – etapas
Preparação para leitura (Desconstrução)	Teste cognitivo de leitura (Prova) – Procedimentos	Caracterizar gênero textual. Descrever a estrutura do caderno de testes diagnósticos. Conceituar item, suporte e comando. Reconhecer o teste diagnóstico como texto.

Fonte: Próprio autor

Não é comum em sala de aula apresentar um caderno de testes diagnósticos como gênero textual. Comumente é apresentado somente como suporte, ou seja, um veículo que transporta o texto. No entanto, a compreensão desse texto como gênero amplia a visão do

¹⁰ Os descritores de habilidades nesse ciclo de atividades não estão presente na matriz de referência do SAEB/SAEPI, no entanto são necessárias para apropriação de repertórios para os estudantes para compreender o macro gênero teste cognitivo de leitura como texto e a partir disso compreender os aspectos textuais desse macro gênero para resolver os itens com uso dos micro gêneros no caderno de provas.

aluno da perspectiva de textos e o torna crítico e protagonista na tarefa de manipulação desse material.

O teste cognitivo de leitura presente nesse caderno possui um propósito social e para tanto deve ser compreendido dentro desse propósito. Como já dito anteriormente esse gênero faz parte da família de procedimentos e cada comando presente nos itens (Questões) estimulam determinados operadores cognitivos para o aluno compreenda o que é exigido ou requerido em cada situação.

O teste cognitivo de leitura foi classificado na perspectiva da Pedagogia de Sidney (ROSE, 2017; ROSE; MARTIN, 2012) na família procedimentos ou instrução para análise e o propósito social é solicitar a análise de um fato/situação social/fenômeno (FUZER, CECCHIN 2021). Esse gênero será o objeto de análise na etapa da desconstrução e será denominado pelo pesquisador como macro gênero. A transcrição de aulas centralizou-se na estrutura do gênero textual e nas sequências de escolhas lexicais que o diferencia de outros textos, ou seja, o que faz desse gênero um procedimento ou instrução ser diferente de uma estória, por exemplo.

Conforme traçado pelo caderno (Apêndice 01), o pesquisador iniciou a aula se apresentando e falando do objetivo da trajetória que ora se inicia. Os alunos prontamente aceitaram a experiência. Como já conheciam o pesquisador de fases anteriores e por ser servidor da escola, os estudantes ficaram à vontade para desenvolver as atividades propostas. A desconstrução parte da perspectiva de que o teste cognitivo de leitura é um gênero textual e, portanto, passa a ser didatizado dentro da sua composição, função social e textualidade antes de qualquer outro trabalho com o seu manuseio.

A etapa da desconstrução iniciou com atividades que levaram os alunos a reconhecerem o teste diagnóstico de leitura como texto. Os comandos giraram em torno de questões do tipo: (I) O que vocês estão vendo nesse caderno? (II) É possível chamá-lo de texto? Porquê? (III) Que nome vocês dariam a esse texto? Para cada pergunta lançada algumas respostas se destacaram. Os questionamentos realizados pelo pesquisador foram para o levantamento de conhecimentos prévios, sob a perspectiva do olhar para o teste diagnóstico de leitura como gênero textual. A leitura conjunta será a próxima fase e utilizará os micros gêneros que compõem o teste diagnóstico de leitura.

Os dados gerados nas aulas da semana 01 foram obtidos por meio do estudo do teste diagnóstico de leitura como objeto de estudo. Apresentamos os textos que foram trabalhados nessas aulas na figura 06:

Figura 06: Texto I apresentado na aula 01

3º ciclo

2ª Avaliação Formativa 2022

LÍNGUA PORTUGUESA

5º ano do Ensino Fundamental

Caderno P0508

4279P0508

QR CODE

4279P0508

NOME DA TURMA

TURNO

NOME DO ESTUDANTE

DATA DE NASCIMENTO DO ESTUDANTE

01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
<input type="radio"/>																					

4454197329

CAEd UFF

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Fonte: plataformadeavaliacaoemonitoramento.caeddigital
Acesso em 30/04/2023

O texto I, objeto de análise da aula 0, é a capa do teste diagnóstico de leitura. As atividades desenvolvidas nesse ciclo objetivaram a apropriação de informações dos alunos sobre os conhecimentos prévios do propósito dessa parte do teste diagnóstico. A aula está transcrita no quadro 04. Em seguida apresentamos o texto II que deu continuidade a aula 01 para ampliação dos conhecimentos introduzidos a partir do texto anterior. A figura 07 apresenta a página 02 de um teste diagnóstico de leitura e objetiva desenvolver nos alunos a noção da estrutura de um teste cognitivo de leitura.

Figura 07: Texto II apresentado na aula 01

P0508

Leia o texto abaixo.

Casal compra bilhete de trem e se surpreende ao embarcar em vagão só para pets

Já imaginou embarcar em um vagão de trem só para pet? Seria uma viagem maravilhosa, não é mesmo? [...]

Felipe e Rosângela que vivem em Juiz de Fora, Minas Gerais, tiveram essa experiência em uma viagem que fizeram para a Finlândia em dezembro do ano passado. [...]

Em entrevista [...], Rosângela contou que fizeram as reservas do trem pela internet e que na hora da compra havia muitos tipos de vagões.

O casal não estava entendendo qual a diferença entre eles, a única certeza era que queriam o mais barato e que os dois ficassem sentados juntos. [...]

"E aí fomos os primeiros a entrar no vagão. Era véspera de Natal e estávamos fazendo uma viagem de trem de 12 horas [...]", contou Rosângela.

Minutos depois de se acomodarem, chegou a próxima passageira com um cocker spaniel, [...] depois entrou um beagle, um buldogue francês, um gato. Cada passageiro que entrava estava acompanhado de um pet ou mais. Pensa a festa! [...]

Segundo Rosângela, a viagem foi a 'coisa mais fofa'. [...]

O desembarque dos pets aconteceu às 5h da manhã na estação coberta de neve e quando desceram já começaram a brincar e correr por ali mesmo. [...]

É muita fofura reunida! Eu ia amar embarcar em um vagão desses.

CÂMARA, Ana Carolina. Casal compra bilhete de trem e se surpreende ao embarcar em vagão só para pets. In: Amo meu pet. 2022. Disponível em: <<https://bit.ly/3QyZlyz>>. Acesso em: 20 Jun. 2022. Adaptado para fins didáticos. Fragmento. (P0523557_SUP)

01) (P0523557) O assunto desse texto é

A) a compra de bilhetes de viagem de trem pela internet.
 B) a viagem de um casal em um vagão de trem para pets.
 C) o desembarque dos pets na estação de trem.
 D) o destino da viagem de um casal em dezembro.

02) (P05235617) Nesse texto, no trecho "... quando desceram já começaram a brincar..." (8º parágrafo), a palavra destacada foi usada para

A) apontar condição.
 B) indicar lugar.
 C) marcar tempo.
 D) revelar finalidade.

03) (P0523607) Nesse texto, o trecho que apresenta uma opinião é:

A) "Felipe e Rosângela que vivem em Juiz de Fora,..." (2º parágrafo)
 B) "... tiveram essa experiência em uma viagem que fizeram para a Finlândia..." (2º parágrafo)
 C) "... Rosângela contou que fizeram as reservas do trem pela internet..." (3º parágrafo)
 D) "É muita fofura reunida!" (9º parágrafo)

1

BL04P05

Fonte: plataformadeavaliacaoemonitoramento.caeddigital
 Acesso em 30/04/2023

O Quadro abaixo apresenta a transcrição da aula 01, etapa em que o professor pesquisador se apresenta, expõe o objetivo da trajetória e ativa conhecimentos prévios sobre o objeto de ensino da aula.

Quadro 09: Transcrição da aula 01

1. P: Bom dia pessoal, tudo bem com vocês?
2. T: Bom dia professor, estamos bem (vozes em coro, e algumas alternadas)
3. P: Hoje vamos iniciar uma trajetória juntos, espero contar com ajuda de todos vocês. Eu sou o professor José Nilton, já me conhecem porque trabalho aqui na escola. Posso contar com vocês?

4. T: sim
5. (//).
6. P: Tudo certo, então vou iniciar a aula de língua portuguesa de hoje, olhando para essa imagem que eu estou projetando aqui no quadro. (Imagem do texto I).
7. P: O que vocês estão vendo?
8. T1: “Estou vendo um caderno de provas, aqui a tia de português traz um todo mês para responder”
9. T2: “São questões com textos, deve ser para responder, né? ”
10. T3: “É uma prova de textos”
11. T4: “Isso é um caderno de tarefas.
12. T5: (//)
13. P: É possível chamá-lo de texto?
14. T1 “Não, aqui é uma prova de textos, mas o caderno não é texto”
15. T2: “Não professor, os textos estão dentro da prova, a gente abre e encontra os textos”
16. T3: “acho que tudo é texto, porque a tia de português disse que uma mensagem é um texto e acho que uma prova é uma mensagem”
17. T4: “A prova não é texto... sei lá, acho que não”
18. T5: “Só sei que é um caderno de tarefas”
19. P: “Que nome vocês dariam a esse texto?”
20. T1: “Uma prova”
21. T2: “Uma avaliação”
22. T3: Questões
23. T4: “Uma tarefa”
24. T5: “Uma imagem”

O que chama atenção é a variedade de respostas quanto à noção de texto. Quando o pesquisador questiona sobre a imagem da capa do caderno de testes diagnósticos de leitura, há muitas respostas no sentido daquilo que os alunos experimentam no contexto com uso desse material, a exemplo do que se escuta no turno 8: T1 “Estou vendo um caderno de provas, aqui a tia de português traz um todo mês para responder”. As respostas vêm de um repertório construído pela relação que estes usuários têm em relação a essa linguagem, mas não compreendem tal material como texto. É o que se percebe no turno 9: T2 “São questões com textos, deve ser para responder, né?”; turno 10: T3 “É uma prova

de textos”; turno 11; T4 “Isso é um caderno de tarefas.” O caderno é visto pelos estudantes na perspectiva de suporte e não propriamente um texto.

Essas afirmações se confirmam, quando a tarefa proposta é no sentido de ver o caderno de itens como texto. A maioria das respostas não o reconhece como texto, além de terem dificuldades para conseguir emitir respostas e isso foi possível confirmar nas seguintes interações: Turno 14: T1 “Não, aqui é uma prova de textos, mas o caderno não é texto”; Turno 15: T2 “Não professor, os textos estão dentro da prova, a gente abre e encontra os textos”. No entanto há alunos na turma que já possuem uma visão ampliada do conceito de texto. Foi possível ter respostas no turno 16: T3 “acho que; tudo é texto, porque a tia de português disse que uma mensagem é um texto e acho que uma prova é uma mensagem”. A figura do professor é muito presente na construção da aprendizagem de alunos nessa faixa etária e apresentada como autoridade na construção desses conceitos.

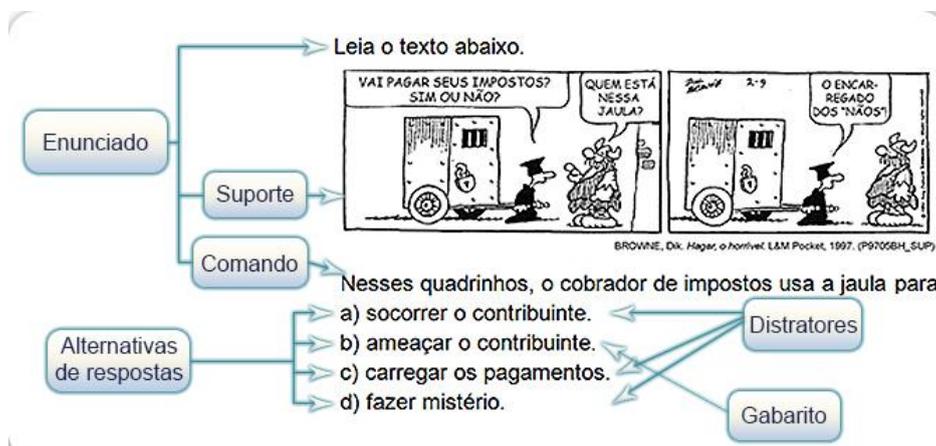
A concepção de texto ainda é muito restrita, pois é visto pelos estudantes apenas como pressuposto para responder algumas questões. Não há uma centralidade, pelo contrário é secundarizado como necessário para resolução de roteiros. Esses repertórios são resultados de uma prática pedagógica que não situa o texto “como uma unidade semântica com estrutura linguística para a construção de significados a partir dos contextos de cultura e de situação” (MUNIZ DA SILVA, 2018, p. 306). Mesmo que parte da turma o identifique como “mensagem”, ainda é superficial essa aprendizagem.

Em seguida, o pesquisador realiza a atividade principal da etapa da desconstrução que é expor os alunos ao gênero, dando a eles conteúdo para a identificação do contexto cultural, do propósito social a quem se dirige essa informação e em que espaços esses textos circulam (VIAN JR; CAVALCANTI; VIAN JR, 2016). O macro gênero caracterizado pelo pesquisador foi um caderno de testes diagnósticos de leitura, disponível na Plataforma Avaliações Diagnósticas do Ministério da Educação produzido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) da Universidade de Juiz de Fora.

Na aula 02 aprofundamos a fase da desconstrução. O pesquisador apresentou atividades que levassem os alunos a resolverem situações problemas que envolvessem a compreensão do que seja um item nos testes diagnósticos do SAEB e SAEPI. Nesse sentido, foram apresentados percursos didáticos sobre as características do teste cognitivo

de leitura, conceituando os termos itens, enunciado, distratores, comando e gabarito, conforme demonstra a figura abaixo.

Figura 08: Fragmento do caderno Percursos que Geram Resultados, apresentado na aula 02 (Apêndice 01)



Fonte: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/saep/portugues/saep_port_9ef/interinas/item.html. Acesso em 22/03/2023

A figura 08 é uma representação de uma atividade realizada dentro da etapa da desconstrução com o intuito de mobilizar conhecimentos que permitam os estudantes a compreenderem a estrutura de um item no teste cognitivo de leitura e com isso estabelecerem estratégias de leitura para compreender aspectos do texto como comando, distratores e propostas de respostas tão necessárias para a aquisição da proficiência no processo de resolução desses itens.

Ainda da aula 02 foram realizadas atividades de desconstrução do gênero teste cognitivo de leitura por meio do texto seguinte.

Figura 09: fragmento do caderno percursos que geram resultados apresentados na aula 02 (Apêndice 01)

Leia o texto abaixo.

O suporte deste item é um fragmento de conto.

Bolo de cenoura

1/2 colher de chá de bicarbonato de sódio
2 colheres de chá de fermento em pó
2 xícaras de açúcar
2 xícaras de óleo
2 xícaras de leite
2 xícaras de farinha de trigo
2 xícaras de cenoura ralada
1 colher de chá de essência de baunilha

1. Bata tudo no liquidificador até a massa ficar homogênea.
2. Coloque em uma forma untada e enfarinhada (23 cm).
3. Assar por 40 min a 180 °C.

Disponível em: <<https://bit.ly/3lQ8LUK>>. Acesso em: 21 jun. 2022. (P05238217_SUP)

O comando para resposta: interrogação.

08) (P05238217) Esse texto serve para

A) ensinar uma tarefa.
B) fazer um convite.
C) narrar uma história.
D) vender um produto.

Fonte: Teste de 5º ano EF, Língua Portuguesa/Plataforma Avaliações Diagnósticas Formativas

Nessas atividades desenvolvidas por meio do fragmento do texto apresentado na figura 09, o professor pesquisador desenvolveu mapas conceituais dos aspectos que estruturam um item, ou situação problema elaborada em um teste cognitivo de leitura em uma avaliação externa.

As atividades propostas nas aulas 01 e 02 ancoram-se na LSF, uma vez que o pesquisador considera o texto da família de procedimentos como uma unidade de cultura. Assim, o presente gênero deve ser estudado de maneira estratificada conforme preconiza Halliday, de modo a descobrir em cada etapa características próprias da linguagem voltada ao cumprimento do propósito social. Cumprimos nessas atividades, mesmo que com as adaptações necessárias, a fase da desconstrução a medida que se discutiu sobre práticas sociais e propósitos inseridos nos textos (TIBURCIO; COOPER; VIAN JR, 2021).

Na fase inicial de desconstrução do texto, discutimos sobre práticas sociais nas quais o texto lido poderia estar inserido de acordo com seu propósito. Em seguida, foram realizadas intervenções para levar os alunos a perceberem do que se tratava cada texto, a representação das atividades sociais, e ao mesmo tempo relacionar com o conhecimento prévio que já possuíam sobre o assunto. Esses conhecimentos prévios sobre o texto permitiam que o pesquisador avaliasse os questionamentos lançados e planejasse novas atividades.

Desenvolver uma didática de compreensão das características do teste diagnóstico de leitura na perspectiva de gênero textual foi muito difícil, uma vez que os alunos não o reconheciam como texto e estranhavam roteiros que os levassem a compreender o conceito de aspectos como comando, distratores, gabaritos, suportes. Para a turma pesquisada, esses elementos não são objetos de ensino e, portanto, não fazem parte do campo de leitura. Ainda na etapa de desconstrução ou modelagem ocorria a previsão de vocabulário e estruturas.

Ficou evidente para os estudantes que os testes diagnósticos de leitura são padronizados e que todos os estudantes do Piauí, realizam esse procedimento. As incursões feitas pelo pesquisador levaram os estudantes a ampliação do conceito de texto, classificando o gênero selecionado da aula como texto da família dos procedimentos e instruções.

Na aula 03, novamente o pesquisador fez algumas provocações à turma para avaliar os conhecimentos construídos nas duas aulas anteriores sobre o conceito de texto, a

partir do teste diagnóstico estudado e sendo analisado agora sobre um outro olhar, a de o teste diagnóstico ser um gênero textual.

Quadro 10: Transcrição da aula 03

1. P: Agora que todos sabem que o teste diagnóstico é um texto, qual a função dele?
2. T1: (*)
3. P: Vocês entenderam o que eu perguntei? Qual a função do texto?
4. T2: Se é uma prova, então a função é trazer as perguntas”
5. (//).
6. P: Silêncio pessoal! Vamos tentar lembrar da função de outros textos: Por exemplo, um texto que conta uma história tem função de narrar; um convite tem a função de convidar; uma anedota de divertir. Então a prova ou teste entraria em que função?
7. T3: A prova dar as tarefas
8. T4: “os desafios”
9. T2: “os comandos”
10. P: “é isso mesmo pessoal. Parabéns!”
11. T3: “Questões”
12. T4: “Uma tarefa”
13. T5: “Uma imagem”

Fonte: Transcrição da aula 03 realizada pelo pesquisador durante a intervenção

O professor aprofunda os conhecimentos socializados pelos estudantes, assumindo a tarefa de mediador das informações, anunciando a função do gênero teste diagnóstico e sua estrutura linguística que o faz instrucional, manual de comandos ou orientação. A compreensão dessas sequências linguísticas ajuda a desenvolver nos estudantes capacidade de leitura que os permitem discernir a propostas dos comandos em cada item, bem interpretar as propostas de respostas (gabaritos). As dificuldades de leitura e a interferência na competência leitora, está também no modo como os estudantes leem e compreendam a estrutura do teste diagnóstico de leitura.

Apesar do constante processo de interação com os alunos, as tarefas levaram em consideração a desconstrução ou preparação para a leitura (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012). O roteiro que acompanha a atividade tenta depreender os conhecimentos prévios dos estudantes, mas o pesquisador é colocado como centralidade na tarefa de desconstruir o texto para tornar o aluno protagonista na fase seguinte. Como é possível perceber o CEA, na condição de metodologia utilizada na intervenção, foi utilizado para melhorar a leitura dos estudantes, portanto, algumas adaptações foram

necessárias, sem perder a essência do processo original de Martin e Rose (2008) e Rose e Martin (2012).

A aula 4 é uma continuidade da unidade, uma vez que o professor torna os estudantes protagonistas desse conhecimento sobre texto, revela a metodologia de medição desses resultados, trazendo conceitos do campo da estatística na avaliação, como escala de proficiência e aprendizagem de leitura.

Ainda na etapa do ciclo chamada de desconstrução, o pesquisador apresentou os principais domínios cognitivos da prática de linguagem: leitura, que compõe os objetos de conhecimento dos itens do teste cognitivo. Nesse momento a pesquisador caracterizou os mapas focais do conteúdo que envolvem as práticas: procedimentos de leitura, Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido. Esses domínios, como vimos anteriormente, são chamados na composição do teste diagnóstico de eixos ou tópicos de Língua Portuguesa.

As aulas 03 e 04 dedicaram-se a análise dos propósitos sociais do texto da família dos procedimentos. Para tanto, foi necessária uma compreensão das características potenciais desse gênero textual. Nessa fase do ciclo, as atividades foram orientadas de modo que os alunos fossem capazes de explorar o contexto de produção e uso desse texto (Variáveis de Registro: Campo, Relação e Modo) (CAVALCANTI; VIAN JR, 2021).

Apesar dos termos técnicos, o professor didatiza as informações de modo objetivo e simples, de modo que os alunos do 6º ano compreendam esses elementos como recursos linguísticos para compreensão do texto e ampliação da consciência em torno desse processo avaliativo e dos propósitos sociais que o macro gênero teste cognitivo de leitura da família procedimentos e instruções.

3.2.2 Leitura Conjunta

As atividades dedicadas à etapa da Leitura Conjunta ocorreram em 8 aulas, distribuídas em duas semanas e estão sistematizadas no quadro 11:

Quadro 11: Identificação do ciclo II de atividades na intervenção

Duração	02 semanas	IDENTIFICAÇÃO
----------------	------------	----------------------

Aulas	05 a 13		
Etapa: Leitura conjunta			
Ano: 6º ano		Componente curricular: língua portuguesa	Carga horária: 8h/a
Gênero textual	Micro gêneros¹¹ (I) texto didático; (II) História em quadrinhos; (III) Memória narrativa;		
Eixo cognitivo	(I) Procedimento de leitura (II) Implicações do gênero e suporte para compreensão do texto; (III) Coerência e Coesão no Processamento do Texto; (IV) Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido; (V) Relação entre textos;		
Descrição da habilidade¹²	<ul style="list-style-type: none"> * Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.). * Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. * Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. * Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. * Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. * Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc. * Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. * Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. * Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que abordam o mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. 		

Fonte: Caderno Pedagógico percursos que geram resultados

¹¹ Gêneros textuais objetos de análise pelos estudantes no teste cognitivo de leitura e apresentados de forma diversificada.

¹² Os descritores de habilidades nesse ciclo de atividades não estão presente na matriz de referência do SAEB/SAEPI, no entanto são necessárias para apropriação de repertórios para os estudantes para compreender o macro gênero teste cognitivo de leitura como texto e a partir disso compreender os aspectos textuais desse macro gênero para resolver os itens com uso dos micro gêneros no caderno de provas.

Essa etapa do ciclo foi a mais duradora, pois apresentou atividades de compreensão textual de micro gêneros que compõem o teste cognitivo de leitura. Também levou em consideração os cinco eixos que constituem os domínios cognitivos de leitura nas avaliações do SAEB e SAEPI, a saber: (I) procedimentos de leitura; (II) Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; (III) coerência e coesão no processamento do texto; (IV) relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e (V) e relação entre textos. Como a pesquisa trabalha com alunos que realizaram a avaliação externa no 5º ano do Ensino Fundamental, não se desenvolve atividades no eixo variação linguística, pois não faz parte da avaliação do 5º ano.

Denomina-se *Leitura Conjunta* a fase em que as atividades estimulam aos estudantes a observarem de que modo os textos estão estruturados, quais os sentidos produzidos por eles e de que forma a língua se constitui de modo a estabelecer significados para as funções a que esses textos se destinam. Essa fase também é denominada de negociação em conjunto (ROSE; MARTIN, 2012). É a fase de apropriação de repertórios socioculturais e linguísticos para compreensão e interpretação dos textos.

Os dados gerados nessa fase da pesquisa foram resultados de 08 aulas de intervenção, que compõem o Caderno Pedagógico percursos que geram resultados (Apêndice 01). Cada percurso se atentou a determinados eixos cognitivos e seus respectivos descritores da escala de proficiência de leitura para o 5º ano do ensino fundamental (Anexo 02).

A *Leitura Conjunta* foi desenvolvida a partir do conteúdo do caderno de testes cognitivos do SAEPI, ou seja, a didatização do conjunto dos variados gêneros textuais presentes em cada item similar ao que o aluno resolve nas avaliações externas a nível nacional ou estadual. Nesse caso, esses textos em sua diversidade são denominados, para efeito da pesquisa, de micro gêneros. Não foi possível dar conta de todo o universo de textos que uma edição da avaliação traz em seu escopo, mas foi possível apresentar percursos didáticos de intervenção, possíveis de aplicação pelo professor de língua portuguesa para aquisição de domínio de leitura, seguindo vários tópicos ou domínios cognitivos.

Esperou-se que os alunos trouxessem para essa fase da intervenção domínios cognitivos que alcançaram nos percursos anteriores, com uso do gênero teste cognitivo de leitura da família dos procedimentos. Nesse sentido, já teria uma noção mais acertada no

que diz aos comandos e as funções que cada elemento textual apresenta. Nessa fase, os participantes da pesquisa tiveram a oportunidade de ampliar a visão sobre o texto e avançar em análises mais profundas rumo a compreensão global do texto sob o olhar sociosemiótico.

As aulas 05 e 06 que aconteceram na semana 02 foram específicas para o eixo procedimentos de leitura. Essas aulas tiveram como objetivo o desenvolvimento dos seguintes descritores: localizar informações explícitas em um texto; inferir o sentido de uma palavra ou expressão; inferir uma informação implícita em um texto; identificar o tema de um texto; distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

As atividades elaboradas pelo pesquisador, constante no Caderno Pedagógico de intervenção percursos que geram resultados trabalham na perspectiva de estimular o leitor/estudante a construir os sentidos do texto, por meio da apropriação de repertórios. Esse tópico exige que o estudante tenha domínios sobre o significado das palavras, frases, períodos utilizados no texto para além da decodificação. Para tanto, o aluno precisa se relacionar com diversos contextos que lhe propicie essa leitura ampla.

Para as aulas 05 e 06 dessa fase da pesquisa, foram selecionados dois textos (Quadro 06). Essas aulas foram organizadas como um contínuo, sendo realizadas sem intervalos e o micro gênero explorado foi o texto didático, apresentado na íntegra no quadro abaixo.

Quadro 12: Fragmento do Caderno Pedagógico percursos que geram resultados – Fase leitura conjunta

Texto I	Texto II
 <p>Disponível em https://oglobo.globo.com/cultura/revista-da-tv/gloob-exibira-caverna-do-dragao-partir-de-junho-8211111. Acesso em 15/09/2022.</p>	<p>Quero saber ...</p> <p>...se algum animal tem unicórnio de verdade. Não, não vamos falar de seres encantados. No Brasil, os animais que têm um só chifre na cabeça são chamados de “inhumas”. O nome científico é <i>Anhima cornuta</i> [...] São abundantes na Amazônia e no Cerrado, muito vistas em áreas alagadas, como brejos, margens de lago e represas com aguapés, que são plantas aquáticas flutuantes. Em algumas regiões a inhuma é chamada de “anhuma” inhaúma”, “unicorne” (olha, ai!) ou “alencó”, refletindo a cultura local dos habitantes.</p> <p>MEDONÇA, Luiz Gonzaga Alves. TUBELIS, Dáris Pukenis, In: <i>Ciências Hoje das Crianças</i>. Disponível em</p>

	https://chc.org.br/artigo/quero-saber-325/#:~:text=No%20Brasil%2C%20os%20animais . Acesso em 13/09/2022.
--	--

Fonte: Caderno Pedagógico Percursos que Geram Resultados

No Quadro 13, apresenta-se a transcrição da aula 05 da fase Leitura Conjunta, elaborada a partir do texto acima.

Quadro 13: Transcrição de trechos da aula 05

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. P: hoje nós vamos iniciar nossa aula observando esse texto que estou projetando aqui na frente. Fiquem atentos as perguntas que eu vou fazer. 2. T1: (//) 3. P: Atenção! Hoje eu vou registrar aqui no quadro as respostas de vocês. Quero que escrevam também no caderno. Entenderam o que eu falei? 4. T1: sim (Prolongado) 5. P: Então olhem com atenção para essa imagem do texto. Vocês conhecem esse animal que aparece entre os personagens? 6. T1: sim 7. P: Então que animal é esse? 8. T1: Um cavalo? 9. T2: Um burro? 10. T3: Um personagem de desenho animado. 11. T4: Acho que o nome é unicórnio. 12. T5: Um animal de desenho animado. 13. P: Muito bem, vamos registrar essas respostas? Vou escrever aqui na lousa e vocês também escrevem no caderno. 14. T1 (*) (Pausa para registros) 15. P: Quais os animais mais comuns que vivem em nosso ambiente? 16. T1: (//) (Muitos falando ao mesmo tempo) 17. P: Vamos falar um de cada vez para que eu possa tomar nota e depois registrar aqui na lousa. 18. T1: Cavalo, cachorro, galinha... 19. T2: Jumentos, passarinhos, vacas, bois... 20. T3: esse do desenho não tem, só tem parecidos. 21. P: Que animais podem ser considerados selvagens, que animais podem ser considerados domésticos? |
|---|

Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

Prossegue-se a aula 05 realizando atividades escritas. Os estudantes foram incentivados a construir em grupo uma lista de palavras do campo semântico animais

domésticos, animais selvagens e animais com características estranhas. Além de apontarem quais os principais animais fantásticos que aparecem nos contos, lendas e outros textos narrativos que conhecem.

Em seguida retoma-me a resposta “unicórnio”, enunciada por alguns estudantes da turma. Destaca a escrita da palavra e apresenta o significado dicionarizado. Essa atividade está a serviço da construção do significado do uso dessa palavra de maneira intencional. No processo de compreensão do texto, esse repertório foi um suporte para a construção do que chamamos de descritor. Essa aplicação se sustenta em uma abordagem semiótica e problematiza o uso dessa palavra numa visão sistêmico-funcional, superando a visão simplista de texto apenas como elemento a ser decodificado.

Partimos do pressuposto de que a aquisição de habilidades de leitura, depreende do domínio do texto para além da palavra. O CEA (ROSE; MARTIN, 2012), sustentado pela LSF, indica para uma aplicação teórico-metodológica. Nessas atividades das aulas 05 e 06 o pesquisador realizou um percurso de aprendizagem que levasse os estudantes a refletirem sobre as escolhas léxico-gramaticais, a partir do contexto de cultura e de situação nos quais estamos inseridos, pois é a partir dessa ampliação que entendemos a língua “com potencial para gerar significados e ter o seu reconhecimento social e cultural” (CARDOSO; RAMOS; BATISTA, 2021).

A atividade dessas aulas também pretendeu dar conta do contexto de situação, ancorado em Cardoso, Ramos e Batista (2021), quando afirmam que

O contexto de situação, por sua vez, influencia nossas escolhas impulsionadas pelas variáveis de registro: campo (sobre o que se fala ou escreve), relações (participantes da interação) e modo (falado, escrito, multimodal). Neste sentido, a língua em uso é materializada como textos com função e propósito social e cultural, como forma de estabelecer relações e representar nossas experiências na sociedade. (CARDOSO; RAMOS; BATISTA, 2021, p. 03)

Nessa acepção, mais precisamente a aula 05 foi organizada considerando a construção do repertório sobre o conhecimento dos animais: turno 17: *P: Ele é um animal real?* Turno 18: *T1: do desenho não, mas do texto sim*, turno 19: *T2: o texto traz um animal real, eu nem sabia que tinha isso!* “É, portanto, no âmbito do contexto de cultura que gêneros são reconhecidos social e culturalmente e materializados em textos a partir de escolhas linguísticas orientadas pelas variáveis de registro” (CARDOSO; RAMOS; BATISTA, 2021, p. 03).

A aula 06 é uma continuidade da anterior, desenvolvida no mesmo dia em um contínuo ininterrupto, tendo como base o texto II (Quadro 06). Abaixo alguns trechos transcritos da apresentação dessa aula.

Quadro 14: Transcrição de trechos da aula 06

1. P: Vamos continuar nossa aula lendo esse texto que vocês estão recebendo agora. Eu vou ler em voz alta, depois cada um lê também no seu ritmo em silêncio.
2. T1: (//).
3. P: vou começar a leitura.
4. (*) (Pausa para escuta da leitura do professor e logo após leitura pelos alunos)
3. P: Atenção! Hoje eu vou registrar aqui no quadro as respostas de vocês. Quero que escrevam também no caderno. Entenderam o que eu falei?
4. T1: sim (Prolongado)
5. P: Gostaram do texto?
6. T1: Sim (Resposta em coro)
7. p: Qual a semelhança do assunto desse texto com a conversa da aula anterior?
8. T1: O texto tem animais como personagens.
9. T2: Tem o unicórnio no texto;
10. P: Mas o texto é uma história?
11. T1: Não. O texto é uma informação sobre o animal;
12. T2: Não parece uma história, mas no desenho é uma história;
13. P: O unicórnio citado no texto tem a mesmo significado do unicórnio definido no dicionário?
14. T1: sim
15. T2: não
16. T3: (//)
17. P: Ele é um animal real?
18. T1: do desenho não, mas do texto sim.
19. T2: o texto traz um animal real, eu nem sabia que tinha isso!
20. P: Esses animais podem viver em nossa região?
21. T1: não (vozes em coro)
22. T2 (//)
- 23.P: Na parte do texto que diz “Não, não vamos falar de seres “encantados” o autor deseja informar?
24. T1: sim (Vozes em coro)
25. P: O que o texto fala sobre unicórnio?
26. T1: Que eles têm um só chifre na cabeça.
27. T2: Que eles são da Amazônia e do Cerrado.
28. T3: Que eles vivem em lugares molhados.
29. P: Muito bem pessoal, vamos agora organizar esses registros em nossos cadernos.
30. T1(*) (Pausa para registros)

Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

O pesquisador segue a aula 06 destacando alguns termos do texto para aprofundar o uso dos aspectos linguísticos com linguagem mais informacional e objetiva. Essa

atividade foi realizada em 4 grupos que trabalharam com alguns trechos dos textos com a predominância desse tipo de linguagem. Nesse momento, a turma se debruçou sobre aspectos que ajudem na base cognitiva para resolver as situações problemas que envolvem os descritores dos eixos investigados (inferir o sentido de uma palavra ou expressão; inferir uma informação implícita em um texto; identificar o tema de um texto; distinguir um fato da opinião relativa a esse fato).

O desenvolvimento da atividade foi por meio da leitura em voz alta dos trechos do texto: (I) “não vamos falar de seres encantados”; (II) “No Brasil, os animais que têm um só chifre na cabeça são chamados de “inhumas”; (III) O nome científico é *Anhima cornuta*”; (IV) Em algumas regiões a inhuma é chamada de “anhuma” inhaúma”, “unicornhe” (olha, ai!).

Os diálogos promovidos pelo pesquisador levaram os estudantes a compreenderem que o texto lido possui uma linguagem mais informacional, em que o autor fala com o objetivo de ensinar, informar, deixar claro determinado assunto. Os estudantes foram estimulados a perceberem no trecho IV que há uma mudança em relação aos demais trechos, revelando uma colocação diferente.

Reconhecemos nessas atividades a fase de leitura conjunta ou negociação em conjunto. Esse processo é mais aprofundado em relação a fase anterior, pois a compreensão se torna mais específica (CAVALCANTI; VIAN JR, 2021) e o estudante tem a oportunidade de confrontar os conhecimentos prévios com aqueles que fazem parte do processo de construção do texto. Quando esse texto é próximo do contexto de uso da língua dos estudantes, mais fluente será o processo de compreensão e interação com essa unidade cultural chamada de texto. Como o próprio eixo cognitivo a identifica é momento em que a estratégias de leitura são acionadas para identificação de “(ideias principais), [...] o posicionamento do autor ou não (a ideologia subjacente), a reconhecer o gênero em questão e suas características, o estudo das estruturas do vocabulário” (CAVALCANTI; VIAN JR, 2021, p. 07).

Nas aulas 07 e 08 dedicamos ao eixo implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto e objetivaram o desenvolvimento dos descritores: interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.); identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Para a leitura conjunta, o texto selecionado foi o micro gêneros¹³ história em quadrinho presente em itens do teste cognitivo de leitura presente na Plataforma Avaliações Diagnósticas do Ministério da Educação, conforme Figura 09:

Figura 10: Fragmento do Caderno Pedagógico percursos que geram resultados para aula 07



CALTABIANO, Mariana; PEREZ, Fabiano. In: Zuzubalândia. Disponível em: <<https://zuzubalandia.com.br/tirinhas/tirinhas-zuzu-21.png>>. Acesso em: 1 mar. 2021.(P051042I7_SUP)

Fonte: Caderno Pedagógico percursos que geram resultados.

O momento de interação inicial com a turma foi transcrito no quadro abaixo.

Quadro 15: Transcrição da aula 07

1. P: Todos vocês estão recebendo um texto impresso. Coloquem sobre a mesa que vou já dizer o que fazer.
2. T: (//)
3. P: O que vocês veem na imagem?
4. T1: Uma história em quadrinho (Resposta de maioria dos alunos);
5. T2: Um texto narrativo.
6. T3: Um texto em imagens e palavras.
7. P: Onde esse texto pode ser encontrado?
8. T1: Em revistas, jornais, internet.
9. T2: Em livros;
10. T3: Em vários lugares de estudos;
11. P: Você já leu texto com a presença desse personagem?

¹³ O termo micro gênero será utilizado para indicar que ele é componente do macro gênero teste cognitivo de leitura. Em uma avaliação externa de larga escala o caderno de provas, denominado aqui de teste cognitivo de leitura é composto de vários gêneros textuais. Na composição do teste cognitivo, esses textos são chamados de suportes.

12. T1: (//) (Nenhuma resposta)
13. P: O que achou mais interessante nesse texto?
14. T1: Os desenhos que ajudam a entender o texto;
15. T2: O texto é engraçado;
16. T3: Porque sorrimos com esses textos;
17. T4: São textos engraçados;

Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

Após coletar os registros das participações dos estudantes, o pesquisador organizou um mapa conceitual (Figura 10) das histórias em quadrinhos (HQ):

Figura 10: Fragmento do Caderno Pedagógico percursos que geram resultados (Apêndice 01)



Disponível em <https://br.pinterest.com/pin/624030092096337354>. Acesso em 20/01/2023.

Essa fase do CEA demonstrou que os alunos possuem mais aprendizagens referentes aos domínios cognitivos em análise. Também é possível visualizar a familiaridade com que leem histórias em quadrinhos (HQ). Quando o pesquisador os questionou sobre o que estavam vendo na imagem (Figura 09), turno 03 P: *O que vocês vêem na imagem?* As respostas foram muito pertinentes: turno 04. T1: *“Uma história em quadrinho”* (Resposta de maioria dos alunos); turno 5. T2: *“Um texto narrativo”*; turno 06. T3: *“Um texto em imagens e palavras”*.

Os alunos não tiveram dificuldades de identificar a HQ como texto e estabeleceram domínios cognitivos na leitura, demonstrando que a leitura de textos narrativos é mais comum que dos textos procedimentais ou instrucionais. Ainda dentro desse percurso

pedagógico foi possível explorar juntamente com os alunos os recursos próprios de uma HQ, como a ironia e o humor. Essa análise é bem diferente na que foi descortinada na fase da desconstrução, pois os descritores, objetos de apropriação pelos estudantes é que vão definir quais estratos do texto serão explorados.

Partimos das ideias de Muniz da Silva (2018) que prescreve que gêneros textuais “Constituem um processo social orientado por um propósito e estruturado em etapas, pois são necessárias várias fases de significado para trabalhar com um gênero” (MUNIZ DA SILVA, 2018, p. 313). A presente pesquisa foca nas implicações que a prática pedagógica tem sobre a melhoria da aprendizagem em leitura. De posse de uma HQ, a atividade foi elaborada de modo a levasse os alunos a desenvolverem habilidades de leitura para compreensão do texto narrativo em movimento.

Na perspectiva da Pedagogia de Sidney, consideramos como central na elaboração desses percursos os propósitos sociais de engajar e entreter (MUNIZ DA SILVA, 2018) e a presença de quem lê como central, ou seja, como partícipe da leitura. É o que se observa na questão do turno 3. *P: O que achou mais interessante nesse texto?* E conseqüente as respostas geradas na turma: turno 14. *T1: Os desenhos que ajudam a entender o texto;* turno 15. *T2: O texto é engraçado;* turno 16. *T3: porque sorrimos com esses textos;* turno 17. *T4: São textos engraçados.*

Nesse momento o pesquisador assumiu o espaço central da relação professor e aluno para apresentar as características do gênero textual história em quadrinho. Esse exemplo de texto é o que comumente aparece em comandos em que requeira do aluno domínio sobre o eixo implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto e do descritor interpretar texto com auxílio de material gráfico diversos (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).

O pesquisador, por meio de mapa conceitual (Figura 09) ofereceu aos estudantes informações potenciais para a compreensão de histórias em quadrinhos como ambiente, circulação, funcionalidade da narrativa e de que forma acontece o movimento do texto narrado em textos como esses.

Nessa etapa, os alunos se apropriaram de repertórios que lhes permitiram resolver situações problemas que envolvam o uso da linguagem multissemiótica. O macro gênero teste diagnóstico de leitura, que se estrutura por meio de comandos, que levam a testar tal descritor é composto por textos com essas características. Na aula 07, além da participação

oral realizada por meio das questões lançadas pelo professor a turma, também foi registrado nos cadernos características desse gênero. O professor pesquisador ajudou na resolução de todas as tarefas desse percurso.

Mesmo não sendo, objeto de análise na presente pesquisa, o pesquisador desenvolveu a dinâmica de registros constantes no caderno dos estudantes, com finalidade de avaliar os impactos da competência leitora sobre os aspectos ortográficos do texto. O pesquisador ainda detalhou para a turma as características das histórias em quadrinhos, elucidando aspectos linguísticos como ironia, humor, onomatopeias, interjeições, linguagem corporal dentre outros. A turma, durante todas as etapas do ciclo, elaborado por meio do Caderno Pedagógico (Apêndice 01), era acionada a demonstrar os conhecimentos prévios sobre a temática trabalhada.

Na aula 08, os alunos realizaram uma atividade cooperativa de construção de significados dos balões que constituem as histórias em quadrinhos, exercitando a escrita de significados desses balões e confrontando com as informações convencionais do uso da linguagem presente nesses gêneros, sempre apresentada pelo professor/pesquisador.

Para o desenvolvimento das atividades nas aulas 07 e 08, escolheu-se o eixo implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto. Porém poderia ser qualquer outro eixo desde que os comandos e as tarefas nesse ciclo fossem dedicados a participação do aluno, no sentido de construir o próprio conhecimento em confronto com os conhecimentos convencionais da análise linguística e semiótica, dos significados das palavras ou da apropriação de repertórios que permitissem o estudante a situar o texto em seu contexto cultural, dando-lhe sentido.

A atividade mais significativa, do ponto de vista da leitura conjunta, foi a construção de um dicionário de recursos linguísticos com descrição das funções destes recursos na história em quadrinho. O dicionário foi construído com elementos disponibilizados pelo professor pesquisador como balões contendo falas, pensamentos, expressões corporais e outras notações. Os estudantes foram estimulados a escreverem os significados convencionais dos recursos gráficos usados em uma história em quadrinho.

Esses conhecimentos foram adquiridos por meio da exposição oral e visual do pesquisador, a partir do texto apresentado da figura 09. Os estudantes confrontaram as informações presentes no repertório de conhecimentos prévios com estes que fazem parte

dos aspectos linguísticos do texto e que impactam da compreensão global do texto, conforme indica o eixo cognitivo.

A seguir apresentam-se os principais elementos que fizeram parte do dicionário de recursos linguísticos das histórias em quadrinhos.

Figura 12: Fragmento do Caderno Pedagógico percursos que geram resultados para aula 08



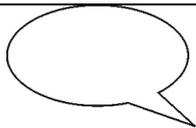
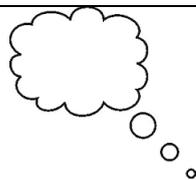
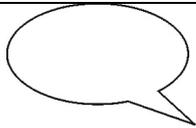
Disponível em <https://www.crehana.com/pt/blog/brasil/recursos-graficos-quadrinhos>. Acesso em 18/10/2022.

O registro do dicionário de recursos linguísticos das histórias em quadrinhos foi socializado por meio de cartazes na turma por meio das elocuições dos 4 grupos, transcritos no quadro abaixo:

Quadro 16: Transcrição da socialização do dicionário de recursos linguísticos das histórias em quadrinho – aula 08¹⁴

Grupo 01	
RECURSO LINGUÍSTICO	SIGNIFICADO

¹⁴ Transcrição realizada pelo pesquisador, tendo como fonte os cartazes apresentados pelos grupos durante a socialização da atividade na aula 08.

	Utilizado para representar a fala dos personagens;
	Utilizado para representar o pensamento dos personagens;
Grupo 02	
	Utilizado para representar sons de gritos dos personagens.
	Utilizado para falas e pensamentos dos personagens.
Grupo 03	
	Representa o cochicho do personagem.
	Representa a ideia do personagem.
Grupo 04	
	Representa a fala de mais de um personagem
	Utilizado para falas e pensamentos dos personagens.

Fonte: Cartazes de socialização do dicionário de recursos linguísticos dos estudantes na aula 08 adaptada pelo autor.

No Quadro 16 o pesquisador transcreveu o resultado final da socialização da atividade de apropriação dos significados dos recursos linguísticos das histórias em quadrinhos. Na proposta de atividade os estudantes tinham a disposição vários recursos,

conforme figura 08, porém optaram por aquelas mais comuns e presentes no texto analisado em sala (Figura 10). Vale ressaltar que essa atividade é o resultado do percurso consolidado, já que anterior a isso foi realizado um diálogo de ativação dos conhecimentos prévios e outros conceitos foram atribuídos pelos estudantes, mas todos relacionados a movimentos e reações de personagens como falas, pensamentos, reações bruscas etc.

A fase da construção conjunta, denominada aqui de leitura conjunta é uma partilha de espaços entre professor mediador e orientado (FUZER, 2016) e aluno em processo de construção da compreensão textual. Nessa atividade, desenvolvida na aula 08 houve um processo de dialética entre língua e seus usuários em que o pesquisador incentivou o confronto entre o conhecimento linguístico que o aluno já detinha sobre histórias em quadrinhos e a aqueles convencionais do próprio gênero, concretizando o que podemos considerar em um relacionamento entre língua e usuário para a construção do objetivo sociocomunicativo no contexto em que a interação ocorre (RAMALHO, VIAN JR., COOPER, 2021).

A semana 03 foi desenvolvida em um ciclo com quatro horas/aulas, organizadas com foco em três eixos de domínios cognitivos de leitura, a saber: Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido e relação entre textos. A semana fecha o ciclo da leitura conjunta com a escolha do conto de memória como micro gênero.

Para uma melhor sistematização das aulas que foram desenvolvidas nesses eixos cognitivos, o quadro abaixo organiza o que foi desenvolvido e o texto escolhido para análise.

Quadro 17: Sistematização do planejamento das aulas 09 a 12 da fase leitura conjunta

Micro gênero: memória narrativa
Texto: A excursão
<p>Em uma viagem escolar, Daniel ficou muito inquieto porque não era o lugar que ele queria ir. Teria preferido a praia, mas, em vez disso, estava de ônibus para uma cidade sem muito a oferecer. A estrada era pedregosa e todo mundo pulou ao som do ônibus. Daniel já estava tonto até que finalmente viram a entrada da cidade. [...] Daniel sentiu calafrios apenas quando entrou na cena sombria. [...] O ônibus parou em frente ao que parecia ter sido uma praça central em algum momento. Segundo a história dos guias, eram as ruínas de uma antiga zona industrial. De fato, depois da rua de entrada, ruínas de edifícios eram</p>

visíveis. Uma das torres chamou a atenção de Daniel, porque parecia a mais antiga do local e, no entanto, uma luz piscante podia ser vista através de uma de suas janelas. Enquanto todos foram à igreja antiga, Daniel se separou do grupo para inspecionar o prédio e descobrir a origem da luz. Ele entrou em um labirinto de corredores e escadas. Era um lugar sujo, fedorento e escuro, mas Daniel estava curioso. Foi essa curiosidade que o levou a alcançar a sala de onde a luz saía, quase no último andar do prédio. [...] “Tem algo ou alguém aí”, pensou Daniel e sentiu uma respiração estranha no pescoço, como se alguém estivesse tentando sussurrar algo em seu ouvido. Ele se armou de coragem e abriu a porta. Não havia nada. Ele deu alguns passos na sala e a porta se fechou atrás dele. Naquele momento tudo mudou. Na janela, havia um garoto olhando para fora, gritando e pedindo ajuda, e, num canto, um homenzinho ria quando desligava e acendia uma lâmpada. [...] Daniel sentiu que estava com falta de ar e tentou gritar de susto, mas sua voz não saiu. [...] Daniel acordou. Ele estava no ônibus novamente, mas desta vez eles estavam voltando para a escola. Felizmente, tinha sido apenas um pesadelo.

MAESTRO VIRTUALE. A excursão. Disponível em: Acesso em: 20 out. 2022. Fragmento.

Aula 09	Ativação de conhecimentos prévios sobre o contexto da narrativa e preparação para a leitura de uma memória narrativa; Leitura da memória narrativa pelo pesquisador e pelos estudantes;
Aula 10	Exploração dos elementos e momentos da narrativa (Atividades de coesão) pelo pesquisador; Construção de quadro dos elementos e momentos da narrativa pelos estudantes;
Aula 11	Atividade de diferenciação entre causa e consequência na memória narrativa. Construção do quadro comparativo causa e consequência como elemento coesivo. Comparação entre textos (Memória narrativa e história em quadrinho)
Aula 12	Atividades para apropriação dos recursos expressivos na narrativa de memória.

Fonte: Caderno Pedagógico percursos que geram resultados (Apêndice 01)

O objetivo na realização dessas tarefas voltou-se ao desenvolvimento dos descritores estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto; identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; estabelecer relação

causa/consequência entre partes e elementos do texto; estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.; identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados; reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações e Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que abordam o mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

O texto escolhido para as atividades foi “excursão” de Maestro Virtuale (2022), uma memória narrativa muito comum no contexto de alunos de 5º ano de ensino fundamental. O ciclo dedicou-se a exploração de recursos linguísticos presentes em textos das famílias das estórias, com propósito social de relatar eventos e orientação e registro de eventos (FUZER, CECCHIN 2021).

As estratégias para ativação do conhecimento prévio dos estudantes continuam frequente no processo de engajamento com as atividades propostas. Por meio de roteiros o pesquisador estimula a participação oral dos estudantes e foi em torno das questões sobre a parte literal do texto, as inferências e a construção da coesão do texto que esses roteiros foram organizados.

As tarefas foram propostas em três desafios: (A) O que o texto diz em si? (Os estudantes destacaram partes literais do texto, palavras, frases e períodos); (B) O que o texto diz para mim? (Os estudantes destacaram as possíveis compreensões do texto para além do que estava escrito); (C) O que o texto não diz? (Os estudantes citam possíveis incoerências em torno da narrativa, ou seja, que não pode ser dito com essa memória narrativa).

Esse roteiro foi proposto pelo professor de modo a desenvolver nos estudantes a competência de se apropriar dos descritores dos eixos cognitivos citados para essa aula e registradas as conclusões dos estudantes nos próprios cadernos. As atividades se ancoraram nas perspectivas sobre as características das estórias como engajar e entreter leitores, a partir de relatos, uma contação de uma série de eventos ou uma narrativa com personagens que resolvem uma complicação (MUNIZ DA SILVA, 2018).

Para situar de que forma as atividades foram desenvolvidas com os estudantes com o micro gênero memória narrativa, vejamos a transcrição de fragmento da aula 09, momento em que o pesquisador estimula os estudantes a situarem o contexto do fato narrado e organiza a estratégia que possibilita a leitura dos estudantes do texto.

Quadro 18: Transcrição da aula 09 da fase leitura conjunta

1. P: Após a leitura do texto vamos resolver algumas questões?
2. T1: sim
3. P: O que o texto diz em si?
4. T1: O texto fala de uma viagem escolar.
5. T2: O texto fala de uma excursão.
6. T3: O texto é uma memória de um garoto.
7. T3: ... que Daniel tem medo do escuro
8. P: Muito bem pessoal, e o que o texto diz para cada um em específico?
9. T1: O texto fala que é preciso ter coragem para enfrentar os medos.
10. T2: O texto fala para mim que o texto é mentira.
11. (/): Risos.
12. O texto diz para mim que Daniel sentiu medo porque deu calafrios.
13. e o que o texto não diz?
14. T1: Que a história se passa em uma praia.
15. T2: Que a estrada é asfaltada.
16. T3: Que toda a excursão entrou na rua escura.
17. T4: Que a história é verdadeira.

Fonte: acervo pessoa do pesquisador

A aula transcrita é composta por fragmentos de trechos mais significativos para essa análise, pois, houve muito mais interação, algo comum na turma de 6º ano do ensino fundamental. O roteiro executado pelo pesquisador é uma estratégia para os alunos percorrerem todo o texto, desde a parte literal aos elementos estruturantes de uma narrativa como a complicação e os fatos que desencadeiam a história.

Nesse sentido os descritores que devem ser desenvolvidos nessas atividades exigem que as estratégias do pesquisador considerem a etapas da narrativa mais previsíveis (MUNIZ DA SILVA, 2018), como a complicação e resolução, exploradas em roteiros do tipo: “o que o texto diz em si”. A aula 10 que dar continuidade a esse percurso vai dar conta de ampliar esse processo quando apresenta os momentos e elementos da narrativa e estimula os estudantes a se apropriarem desses conceitos.

As estratégias metodológicas foram os mapas conceituais e os quadros de conceitos dos elementos e momentos da narrativa, e as atividades foram resolvidas de forma cooperativa e com a ajuda do professor. Os mapas conceituais foram recursos

utilizados pelo pesquisador para mediar esse conhecimento sobre as características da memória narrativa, conforme apresentado na figura a seguir:

Figura 13: Mapas conceituais apresentados na aula 10



Fonte: Caderno Pedagógico percursos que geram resultados (Apêndice 01)

Os mapas conceituais foram materiais substanciais para mediar as aulas 09 e 10 que desenvolveram atividades que contemplaram o eixo cognitivo de leitura da Coerência e Coesão no Processamento do Texto. À medida que explora a compreensão desses elementos da narrativa introduz o conceito de coesão como aquele capaz de dar textualidade ao texto. Quando estabelece estratégias para que alunos visualizem o que não está no texto como por exemplo, nos turnos 14. T1: Que a história se passa em uma praia; 15. T2: Que a estrada é asfaltada.; 16. T3: Que toda a excursão entrou na rua escura; 17. T4: Que a história é verdadeira; desenvolve a ideia de incoerência na compreensão do texto.

A leitura do texto era a atividade frequente de todas as aulas, sendo retomada quantas vezes fossem necessárias, tanto pelo professor pesquisador, como pelos estudantes. Na fase da leitura conjunta, os gêneros da família estórias (FUZER, 2020; ROSE; MARTIN, 2012) foram muito frequentes. Os propósitos sociais envolver e engajar facilitam a participação dos estudantes e a natureza do texto faz com que os estudantes se interessem pelas atividades desenvolvidas (FUZER, 2020).

Ainda no que tange o trabalho com esse texto, o pesquisador desenvolveu na aula 11 práticas pedagógicas que levaram os alunos a diferenciarem efeitos de causa e consequência no enredo do texto. O pesquisador destacou para estudos os seguintes períodos: (A) “A estrada era pedregosa e todo mundo pulou ao som do ônibus”; (B) “Daniel já estava tonto”; (C) “[...] Daniel sentiu calafrios apenas quando entrou na cena sombria”; (D) “Daniel se separou do grupo para inspecionar o prédio e descobrir a origem da luz.” Essa tarefa foi recebida pelos alunos com bastante dificuldade e muitos não tinham noção dos significados sintáticos de causa e consequência. Esses significados sintáticos estão muito presentes em textos narrativos e deveria estar consolidado em aluno do 5º ou 6º ano do Ensino Fundamental.

A consolidação da atividade se deu por meio do preenchimento de um quadro como o representado em seguida:

Quadro 19: Proposta de quadro comparativo apresentado na aula 11

Causa	Consequência

Fonte: Caderno Pedagógico percursos que geram resultados

O Quadro 19 permitiu que os estudantes pensassem, a partir dos trechos destacados quais aqueles que poderiam ser considerados causa e quais poderiam ser considerados, sendo confirmado depois com a mediação do professor com o preenchimento de forma coletiva de todo quadro a partir dos períodos destacados.

A aula 11 consolidou-se com uma comparação entre os dois textos usados na fase da leitura conjunta, história em quadrinho e memória narrativa. Os dois textos fazem parte da família das estórias, no entanto cada texto, nessas atividades atendem a propósitos diferentes. O a história em quadrinho explora a implicância do suporte e do gênero para compreensão do texto, enquanto que a memória narrativa explorou elementos da coesão e coerência.

O CEA aplicado nessas atividades é uma proposta teórico-metodológica que torna o aluno protagonista na tarefa de ler um texto e intervir sobre a compreensão deste, por meio do contexto ou por meio dos repertórios adquiridos na escola. É uma proposta de letramento para tornar alunos eficientes na leitura de textos (MARTIN; ROSE, 2012).

Para o professor o CEA se apresenta como uma proposta de formação, pois o orienta a selecionar os textos modelos para uma compreensão mais ampla dos gêneros, “como se relacionam, como se aproximam ou se diferenciam” (CAVALCANTI; VIAN JR, 2021, p. 11), tornando os estudantes leitores potenciais.

Após a compreensão do texto de forma global e também suas inferências, seguiu-se uma exploração das características físicas e psicológicas das personagens. O pesquisador apresentou uma atividade na aula 12 com título “rostos da história”. O objetivo da tarefa foi explorar o significado das palavras e recursos linguísticos como ironia, humor, palavras e expressões que indicam medo, coragem e outros sentimentos. A turma de estudantes ficou muito empolgada com a atividade e com as novas descobertas em torno da leitura do texto e da compreensão do teste diagnóstico sob o olhar do gênero textual.

3.2.3 Leitura Individual

O ciclo de leitura individual foi desenvolvido na semana 04 e foi organizada em 02 horas/aulas. A caracterização da aula se deu com a resolução de maneira individual de itens de leitura compilados no caderno do 4º Ciclo de Avaliações Formativas do Ministério da Educação (BRASIL, 2022). Essas avaliações são recursos de domínio público, disponibilizadas pelo MEC para diagnósticos de leitura nos mesmos parâmetros do SAEB/SAEPI. Esses itens foram preservados pelo próprio pesquisador, para não serem aplicados anteriormente na turma pesquisada.

Para efeito de geração de dados serão considerados os consolidados da Plataforma das Avaliações Formativas (BRASIL, 2022). Esses dados são públicos e oficiais e são produzidos por meio do lançamento das respostas dos estudantes cadastrados no referido sistema. O pesquisador foi cadastrado como professor para poder inserir os dados produzidos pelos estudantes.

A resolução dos testes diagnósticos de leitura individual produziu os resultados que chamaremos aqui de percentual de acerto e os quantitativos de alunos com desempenho acadêmico abaixo do básico, básico, adequado, avançado. Esses padrões são construídos, tendo como referência a escala de proficiência do SAEB/SAEPI (Anexo 02) e os

estudantes foram distribuídos em padrões de desempenho, conforme o desempenho acadêmico. No quadro 10 segue a conceituação de cada padrão de desempenho.

Quadro 20: Descrição do significado dos padrões de desempenho da Avaliação Diagnóstica

Padrões de desempenho	Perfil dos estudantes
Abaixo do básico (Até 25% de acertos)	Padrão de desempenho muito abaixo do mínimo esperado para a etapa de escolaridade e a área do conhecimento avaliadas, revelando carência de aprendizagem. Para os estudantes que se encontram neste padrão, deve ser dada atenção especial, exigindo uma ação pedagógica intensiva por parte da instituição escolar.
Básico 26% a 50% de acertos)	Padrão considerado básico para a etapa e a área de conhecimento avaliadas. Os estudantes que se encontram neste padrão caracterizam-se por um processo inicial de desenvolvimento de competências e habilidades correspondentes à etapa de escolaridade em que estão situados
Adequado 51% a 89% de acertos	Padrão considerado adequado para a etapa e a área do conhecimento avaliadas. Os estudantes que alcançaram este padrão demonstram ter desenvolvido as habilidades essenciais referentes à etapa de escolaridade em que se encontram, demandando ações para aprofundar a aprendizagem.
Avançado 90% a 100% de acertos	Os estudantes que apresentam esse nível de acerto provavelmente não só desenvolveram a contento as habilidades esperadas para o período de escolarização em que se encontram, como é possível que as ampliaram tanto no que diz respeito à quantidade quanto no que se refere à complexidade dessas habilidades. Portanto, esses alunos necessitam de atenção especial que os motivem a prosseguir no desenvolvimento de novas habilidades de Língua Portuguesa.

Fonte: autor, adaptado de CAED (2022)

Para efeitos comparativos, e tendo o SAEPI como referência, apresentamos os resultados do teste cognitivo de entrada do SAEPI 2021(Quadro 11), dados que foram

utilizados como motivação para intervenção; os resultados do teste cognitivo de saída SAEPI 2022¹⁵ (Quadro 12), com os resultados após aplicação do material e estratégias do PMAA; e os resultados do teste diagnóstico aplicado na fase da leitura independente (Quadro 13) e demonstrativo das implicações das atividades de intervenção¹⁶ sobre a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Quadro 21: Extrato do resultado da Avaliação Diagnóstica do SAEPI 2021

Participação	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado ¹⁷
63%	36%	42%	21%	00%
¹⁸ Proficiência em língua portuguesa (Leitura)				
169				

Fonte: Monitoramento Piauí (2022), adaptada pelo autor

Quadro 22: Extrato do resultado da Avaliação Diagnóstica do SAEPI 2022

Participação	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado
88%	27%	36%	25%	11%
Proficiência em língua portuguesa (Leitura)				
187				

Fonte: Monitoramento Piauí (2022), adaptada pelo autor

Quadro 22: Extrato do resultado do teste diagnóstico de intervenção (Leitura independente)

Participação	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado
100%	10%	17%	65%	08%
Proficiência em língua portuguesa (Leitura)				
190				

Fonte: Monitoramento Piauí, adaptada pelo autor

¹⁵ Os alunos avaliados foram os mesmos de 2021, o teste cognitivo é realizado a fim de depreender quais esforços a política municipal de educação envidou para superar os problemas de aprendizagens revelados na edição de saída.

¹⁶ Os cadernos pedagógicos denominados “Percurso que Geram Resultados” (PGR) foram o produto para intervenção sobre os resultados da avaliação de entrada do SAEPI. Mesmo com uma avaliação de saída em 2022, os comparativos continuam sendo em relação a 2021.

¹⁷ Uma proficiência acima de 250 na escala de proficiência;

¹⁸ A proficiência é uma pontuação referente a conhecimentos e aptidões demonstrados pelos estudantes nas etapas e componentes curriculares avaliados no teste e pode ser compreendida como os saberes estimados a partir das tarefas que o estudante é capaz de realizar na resolução dos itens do teste. Varia entre 125 a 300.

O quadro 23 demonstra os indicadores produzidos após a realização da intervenção realizada pelo pesquisador. O teste diagnóstico, juntamente com o conjunto de textos que o formaram, foi utilizado como material didático na etapa da leitura independente. Ao final da pesquisa, 49 estudantes foram testados com o referido teste, o que significa que 100%¹⁹ dos participantes da pesquisa realizaram a tarefa.

Os resultados apresentados no quadro 23 foram comparados com os resultados do quadro 21, conforme a proposta da pesquisa. Os resultados do quadro 21 evidenciam o estágio inicial do público alvo da pesquisa. O quadro 22 também é importante no conjunto de materiais dos resultados da pesquisa por que demonstram o quanto que a prática pedagógica com uso do texto de forma planejada pode melhorar os índices de leitura de uma turma de ensino fundamental.

A leitura independente, nesse momento foi apresentada como uma oportunidade para o aluno demonstrar de forma autônoma as habilidades desenvolvidas ao longo de todo o processo. Apesar da centralidade ser os resultados alcançados por meio da aplicação do CEA, é impossível desconsiderar a trajetória marcada pela realização de outras estratégias de aprendizagem para melhoria da leitura nessa turma.

Na presente pesquisa, a leitura independente foi uma adaptação a partir daquilo que compreendemos como escrita autônoma no CEA da Pedagogia com base em Gêneros da LSF. Ancoramos a presente tarefa face ao que definem Cavalcanti e Vian Jr (2021), quando apresentam essa fase como aquela em que os alunos reconhecem o propósito de cada passo e etapas. A adaptação para leitura possibilita que o aluno leia o texto sozinho, compreenda os comandos e compreenda o texto lido a fim de responder aquilo que é requerido. A leitura independente é a fase de avaliação (CAVALCANTI; VIAN JR, 2021), quando os alunos demonstram se os objetivos foram alcançados.

Nesse sentido, é possível depreender pelos resultados alcançados que, os estudantes, público alvo da pesquisa, possuíam no início do percurso problemas sérios de aprendizagem em leitura. Os alunos avaliados foram classificados dentro de padrões de desempenhos inferiores ao esperado para alunos no final do ensino fundamental do 1º ciclo com 36% abaixo do básico e 42% básico (Quadro 21), o que demonstra uma

¹⁹ No início da pesquisa, havia 55 participantes, incluindo a professora regente da turma. Na atual fase da pesquisa são 49 estudantes na turma do 6º ano.

deficiência em relação a questões bem superficiais do texto como identificar ideias explícitas em textos curtos.

A intervenção proposta pela Secretaria Municipal de Educação obteve méritos, apesar do material didático não apresentar uma linha padrão de realização das atividades. Nesse resultado, os alunos continuam com desempenhos abaixo do esperado com 27% abaixo do básico e 36% básico (total de 63%), como demonstrado no Quadro 22. No entanto, já é possível perceber uma evolução nos números que revelam 25% dos alunos no nível adequado e 11% no nível avançado.

O destaque para a fase de leitura independente é para os resultados alcançados após aplicação do CEA; os indicadores revelaram que dos estudantes avaliados, 65% estão no nível adequado e 08% no nível avançado, totalizando 73% (Quadro 23). Isso demonstra os alunos avaliados tem a probabilidade de acertar qualquer item proposto, com os descritores do referido teste diagnóstico. Isso foi possível graças ao processo de avanço de estudantes dos níveis básicos para o adequado e o avançado.

A intervenção também possibilitou um avanço quanto ao desenvolvimento da melhoria dos descritores no teste cognitivo de leitura em 2022. A seguir realizou-se um comparativo entre os avanços nessas habilidades em relação a 2021.

Quadro 24: comparativo pós intervenção

Língua Portuguesa		
Descrição da habilidade	Percentual de acertos na avaliação 2021	Percentual de acertos na avaliação em 2022
Localizar informações explícitas em um texto.	48%	75%
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	45%	60%
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	35%	70%
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	39%	41%
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	47%	65%
Interpretar texto com auxílio de material gráfico	62%	85%

diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).		
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	40%	62%
Inferir uma informação implícita em um texto.	43%	56%
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	35%	43%
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	31%	40%
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	37%	56%
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade do texto.	46%	61%
Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	32%	40%
Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	54%	60%
Identificar o tema de um texto.	42%	70%

Fonte: CAED 2021 adaptada

Mesmo com o processo empreendido, a intervenção não conseguiu solucionar todos os problemas, pois ainda há 10% dos estudantes que não conseguem inferir respostas a situações básicas que envolvem textos e 17% não conseguem responder questões que requerem uma complexidade.

Não se pretende aqui afirmar que o CEA foi o único responsável pela melhoria nos índices de leitura da turma avaliada. Há que considerar que são quase dois anos de percursos de intervenção, incluindo aqueles realizados pela Secretaria Municipal de Educação e pelo pesquisador, no entanto, quando fazemos os comparativos dos resultados da intervenção do PMAA e da intervenção do pesquisador, percebemos um crescimento na última proposta.

As lacunas deixadas pela presente pesquisa, à medida que não consegue resolver todos os problemas, abre possibilidades para a autorreflexão de quem aplica. A Pedagogia de Gênero tem a face de servir como material para a formação docente, pois além de

instrumentalizar o professor quanto a uma metodologia que pode ser eficaz, aponta em que situações o ciclo não produziu resultados e que gêneros textuais não atraíram a atenção dos estudantes.

A Pedagogia de Gênero como possibilidade teórico-metodológica que possibilita a ampliação da visão do aluno em relação à leitura. Com base nos gêneros textuais, o estudante é capaz de apreender diferentes usos da linguagem e se apropriar desses usos para se tornar independente, tanto na realização de tarefas escolares como no desenvolvimento de “habilidades linguísticas sociocomunicativas para a leitura e produção de textos que podem emancipá-lo para agir em sociedade por meio de gêneros” (CAVALCANTI; VIAN JR, 2021, p.10).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A presente pesquisa nasceu das angústias do pesquisador quanto aos resultados de proficiência em leitura nas avaliações externas em nível nacional (SAEB) e estadual (SAEPI) nas escolas públicas municipais de Prata do Piauí – PI. Apesar dos esforços empreendidos com programas e investimentos financeiros para melhoria desses resultados, ainda não há uma realidade que se possa afirmar que os estudantes estão ampliando seu processo de ensino aprendizagem em leitura.

Pressupõe-se que a prática docente dos professores de língua portuguesa possui implicações diretas para melhoria da proficiência em leitura na escola pública, especificamente dos alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública no município de Prata do Piauí – PI. Claro que ao lado dessas implicações, não podemos descartar as vulnerabilidades socioeconômicas e culturais que também podem interferir nesses resultados, mesmo não sendo objeto de estudos da presente pesquisa, foram consideradas como fatores secundários.

Partindo da afirmação que as práticas docentes são compreendidas como todas as atividades didáticas elaboradas pelos professores e orientadas por materiais didáticos específicos, entendeu-se que uma estratégia potencial para melhoria dos resultados de leitura seria a possibilidade de apresentação de atividades inovadoras, que pudessem instrumentalizar os docentes na seleção e mediação de percursos e que pudessem melhorar as práticas de ensino em leitura.

Foi nesse cenário que a Pedagogia com base em Gêneros foi inserida, apresentando o Ciclo de Ensino Aprendizagem (CEA) como um instrumento para formatação da prática pedagógica sob perspectiva da Linguística Sistêmico Funcional. A leitura já era uma prática de linguagem problematizada na escola, com inserção de abordagens contemporâneas da linguística textual e orientações dos documentos oficiais, no entanto, foi necessário apresentar uma ferramenta que orientasse uma didática mais próxima do aluno, por meio de ciclos de ensino aprendizagem que fortalecesse o protagonismo do estudante na tarefa de ler os textos que chegam a sala de aula.

O Caderno Pedagógico foi apresentado como ferramenta teórico metodológica para a construção do planejamento do processo. Muito mais que sequências de atividades, esse instrumento foi implementado na intervenção como percurso que didatiza o texto a partir

dos elementos potenciais que dão significado a ele. Esses percursos se apoiam na primeira fase no CEA, já que as atividades objetivam a melhoria dos processos de aquisição da proficiência em leitura.

Apesar de a centralidade do texto não ser uma novidade no campo pedagógico, uma vez que ele é conteúdo normativo nos documentos oficiais, os alunos não demonstraram reconhecer essa unidade cultural em vários formatos. O trabalho com o macro gênero teste cognitivo de leitura revelou essa fragilidade no processo de ensino aprendizagem em leitura. Há ainda a cultura escolar no trabalho com os gêneros considerados modelos e ainda distantes dos contextos de uso dos alunos.

A intervenção, espaço para o desenvolvimento da pesquisa, possibilitou ao longo de 04 semanas experiências diferenciadas com o uso do texto. O teste cognitivo de leitura, visto anteriormente pelos estudantes apenas como suporte, ou caderno de provas passou a ser visto como texto, carregado de propósito social e com estrutura linguística própria. Isso ampliou o olhar do estudante sobre a composição de um item do teste cognitivo. Os alunos passaram a conceituar comando, gabarito, alternativas e desenvolver mecanismos de compreensão desses materiais que não tinham antes.

O trabalho com os micro gêneros aproveitou as estratégias que a escola já dispunha. Esses textos eram mais comuns em sala de aula e os alunos não tinham dificuldades de compreendê-los como texto. No entanto, partindo da perspectiva da Pedagogia com base em Gêneros (ROSE; MARTIN, 2012; ROSE, 2012), esses textos são mais próximos dos contextos de uso da língua desses alunos. O papel do pesquisador também foi muito importante nesse processo, pois quanto mais ocupou a posição de mediador com atividades significativas, mais o estudante se interessara com a prática de leitura.

A presente pesquisa apresentou-se como uma possibilidade no campo acadêmico para resolver alguns problemas da escola básica. Apesar do espaço em que a pesquisa foi realizada ser um pequeno recorte, mas é uma alternativa como ferramenta teórico-metodológica para melhorar a proficiência em leitura, a partir daquilo que é mais presente na escola que é a prática docente e as atividades didáticas.

Conforme já mencionado ratificamos que discussões, como as que foram discorridas no presente texto, contribuem para o amadurecimento dos docentes que, no cotidiano da escola, trabalham para a melhoria dos resultados em leitura nas salas de aulas

das escolas. O uso potencial do Ciclo de Aprendizagem da Pedagogia de Gênero (CEA) contribuiu para a elaboração de unidades didáticas para práticas de leitura emancipatória de ler e escrever. Não se pode aqui dizer que a pesquisa empreendida resolveu todos os problemas, mas foi possível visualizar a melhoria dos indicadores a partir da mudança do modo de elaborar a atividade didática para o estudante.

Portanto, confirmamos que a melhoria da proficiência em leitura, principalmente do ponto de vista das avaliações externas de larga escala está atrelada a escolha de caminhos e abordagens feitas pelo professor no trabalho com o texto. Desta forma, a LSF se apresenta como ferramenta teórico-metodológica que orienta que quanto mais se explora o texto como elemento da cultura instanciado em um contexto, mais ele se torna significativo para o aluno que o lê ou escuta. Mesmo que não haja, ainda a capacidade de decodificação, haverá uma interação potencial em torno do sentido que o texto produz, seja do ponto de vista sistêmico ou funcional.

A leitura é uma competência que contribui o desenvolvimento de muitas habilidades. Definida, na presente pesquisa como a capacidade de mobilizar várias práticas de linguagens, além do repertório adquirido em outros componentes curriculares para a compreensão do mundo letrado, ela possibilita o aluno a desempenhar papéis sociais que lhe possibilite se comunicar adequadamente, persuadir, engajar-se e assim exercer a sua cidadania de maneira plena.

Quando essa competência não se desenvolve, a escola não cumpre sua missão macro que é ensinar. Nesse sentido, partindo da ideia de que o aluno da escola pública não demonstra esse conhecimento em situações de uso concreto da leitura, podemos considerar que a prática pedagógica precisa ser reformulada ou ressignificada de modo que esse problema seja minimizado, pois essa prática possui implicações diretas no modo de ensinar a ler.

Sabe-se que nenhuma pesquisa esgota as investigações em torno de um problema e que ela abre perspectivas para novos questionamentos. A presente pesquisa atendeu parcialmente aos resultados, pois a maior parte dos alunos avançou para níveis mais elevados, no entanto não se consegue ainda garantir que a elaboração de um material pedagógico tenha força para uma mudança na prática docente. É preciso que além do material pedagógico elaborado, um programa de formação continuada, construído para o

produto elaborado tenha espaço em diversas salas de aulas e seja compreendido pelos pares.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BAJARD, E.; ARENA, D. B. Metodologias de ensino: por uma aprendizagem do ato de ler e do ato de escrever em um sistema tipográfico. In: DAVID, C. M. (Org.). *Desafios contemporâneos da educação* (recurso eletrônico). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, p. 251-276. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/123652/ISBN9788579836220.pdf?Sequence=1>. Acesso em: 18 mai. 2016.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal* (tradução do russo por Paulo Bezerra). 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 4.ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Forense-Universitária, 2008.

BARBOSA, J. P.; ROVAI, C. F. *Gêneros do discurso na escola: discutindo princípios e práticas*. São Paulo: FTD, 2012.

BARBOSA, M. do R. S. A.; VIAN JR, O. Letramento midiático: inserção do diálogo entre texto visual e verbal no ensino fundamental. *Calidoscópio*, v. 16, n. 3, 2018, p. 380–391. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.163.03> Acesso em: 27 jun. 2023.

BARTHES, R. *Mitologias*. Tradução de Rita Buongiorno, Pedro de Souza e Rejane Janowitz. São Paulo: Difel, 2006.

Básica (SAEB). Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação: *Revista da Fundação Cesgranrio*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 40, p. 283-296, jan./mar. 2003b.

BORGES, F. G. B. Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v. 12, n. 1, p. 119–40, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982012000100007>. Acesso em: 18 mai. 2023.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Avaliação do TCU sobre o Programa Nacional Biblioteca na Escola. Tribunal de Contas da União. Brasília: TCU, Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo, 2002. Disponível em:

<<https://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId...>>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Gestão do Ensino Aprendizagem – GESTAR II*. Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4814-orientacoesgerais-gestar2&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 18 mai. 2023.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2021* [Internet]. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopse-estatistica--da-educacao-basica>. Acesso em: 18 mai. 2022.

BRITO, J. N. O texto em perspectiva sistêmico-funcional: uma análise da coesão referencial no ensino de língua portuguesa. *Mosaico*. São José do Rio Preto, v. 18, n. 1, p. 480-501, 2019.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BUNZEN, C. *O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. Letramento do professor*. Disponível em: http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/public_clecio/o_ensino_de_generos.html. Acesso em: 09 abril 2023.

CARDOSO, D. da S.; RAMOS, M. B. de A.; BATISTA, M. E. Leitura e escrita em um material didático para o ensino de língua portuguesa: um olhar sob o prisma da pedagogia com base em gêneros de texto da escola de Sidney. *Revista BTecLE*, v. 5, n. 2, p. 184–202, 2021. Recuperado de <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTecLE/article/view/380>. Acesso em: 18 mai. 2022.

CARVALHO, G. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p.130-149.

CAVALCANTI, B. A. P.; VIAN JR., O. Aulas de Inglês em um curso sequencial de redes de computadores com base em gêneros textuais. *Revista Cbtecle*, 5(2), 150–164, 2021. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/cbtecle/article/view/361> Acesso em: 18 mai. 2022.

CAVALCANTI, B. A. P. *A Pedagogia com base em Gêneros da escola de Sidney em aulas de inglês para fins específicos: um voo sistêmico-funcional*. 2016. 155f. Tese

(Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

CECCHIN, Anidene de Siqueira. A escrita de relatos biográficos com base na Pedagogia com base em Gêneros de texto: Ideação e Avaliatividade na Perspectiva Sistêmico – Funcional. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2021.

FUZER, C.; CECHIN, A. Desconstrução e construção conjunta de relato biográfico: ideação e avaliatividade na perspectiva sistêmico-funcional. *Signo*, v. 46, p. 23-41, 2021.

FUZER, C. 2016. Produção textual na escola: subsídios para formação do professor. Santa Maria: UFSM, CAL, DLV. MAESTRO VIRTUALE. A excursão. Disponível em: Acesso em: 20 out. 2022. Fragmento.

CHRISTIE, F. *Systemic Functional Linguistics and a theory of language in education*. Ilha do Desterro, Florianópolis, n. 46, p. 13-40, 2004.

COSSON, R. *Como criar círculos de leitura na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2021.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n. 11, p. 5-16, mai - ago 1999.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set/dez 2005.

GADAMER, H. G. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 7. ed., Petrópolis:2005.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

HALLIDAY, M A K. *Language as a social semiotic the social interpretation of language and meaning* London University Park Press, 1978.

Halliday, M.A.K. (1993). Towards a language-based theory of learning, *Linguistics and Education*. Disponível em <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0898589894900213>. Acesso em 07 maio 2023.

HALLIDAY, M.A.K. Systemic background. In: Webster, J. J. *On language and linguistics*. Volume 3 in the Collected works of M.A.K. Halliday. London and New York: Continuum, 2003.

HALLIDAY, M.A.K. On matter and meaning: the two realms of human experience. *Linguistics and the Human Sciences*. n. 1(1), p. 59-82, 2005.

HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. New York: Oxford Press, 1989.

HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Halliday's introduction to functional grammar*. 4. ed. London e New York: Routledge, 2014.

HASAN, R. *Linguistics, language and verbal art*. Geelong, Vic.: Deakin University Press. Republished Londres: Oxford University Press, 1985.

INEP/Ministério da Educação, 2003. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (INEP) [online]. Disponível em: <www.inep.gov.br> Acesso em 11 maio 2023.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 16 mai. 2023.

KLEIMAN, A. B. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. 16ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, I. G. V. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2021.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

LAKATOS, E. M.; MARKONI, M. de A. *Fundamentos da Metodologia Científica*. 9ª ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Linguística de texto: o que é, como se faz?* São Paulo: Parábola Editorial, [1983], 2012.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Genre relations: mapping culture*. Londres: Equinox, 2008.

MARTIN, James Robert. *English Text: System and Structure*. Amsterdam: Benjamins, 1992.

MATTHIESSEN, C. M. I. M. Register in the round: registerial cartography. *Functional Linguistics*, volume 1, Issue 1, October 2013 (Springer Verlag).

MILLER, C. R. Genre as social action. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Orgs.). *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis, 1994, p. 23-42. (Originalmente publicado em: *Quarterly Journal of Speech*, v. 70, p. 151-167, 1984).

MILLER, C. R. Genre as social action. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Orgs.). *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis 1994. p. 23-42. (Originalmente publicado em: *Quarterly Journal of Speech*,) v. 70, p. 151-167, 1984.

MOREIRA, D. A. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MUNIZ DA SILVA, E. C. Gêneros na teoria sistêmico-funcional. *DELTA Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, n. 34(1), p. 305-330, 2018.

NEVES, M. H. de M. A. O texto na teoria funcionalista da linguagem. In: BATISTA, R. de O. (Org.). *O texto e seus contextos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 93-102.

OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/dGM6Yx4xjbmpnmzw3JK9XNs/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 maio 2023.

PIAUI. Secretaria de Estado da Educação do Piauí. SAEPI – 2021 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAED. v. 3 (2022), Juiz de Fora – Anual

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set/dez 2005.

PRAXEDES FILHO, P. H. L. Linguística sistêmico-funcional: linguística teórica ou aplicada? *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 6, n. 1, p. 11–26, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1927>. Acesso em: 13 jul. 2022.

RAMALHO, H. A.; VIAN JR., O.; COOPER, J. S. Gêneros de texto na BNCC: um diálogo com a pedagogia com base em gêneros da escola de Sidney. *Organon*, Porto Alegre, v. 36, n. 71, p. 217–234, 2021. DOI: 10.22456/2238-8915.112733. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/112733>. Acesso em: 11 abr. 2023.

REINALDO, M. A. G. M. O espaço para a prática de reflexão sobre a linguagem em teorias de gênero norte-americanas. *Revista Investigações*, v. 23, n. 2, p. 161- 189, jul. 2010.

ROSE, D. Genre in the Sidney School. In: James Paul Gee, Michael Handford (Eds.). *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. London: Routledge, 2012, p. 209-225.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. *Learning to write, Reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sidney School*. Londres: Equinox, 2012.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROUXEL, A. *Aspectos metodológicos do ensino da literatura*. Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013.

ROTTAVA, L.; FUZER, C.; SANTORUM, K. A. T. APRESENTAÇÃO: LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL. *Organon*, Porto Alegre, v. 36, n. 71, p. 5–15, 2021. DOI: 10.22456/2238-8915.117001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/117001>. Acesso em: 11 jun. 2023.

SANTOS, J. S. dos. Leitura numa perspectiva discursiva na formação docente: alguns questionamentos. *Ling. (dis)curso*. n. 12 (1). Abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/VMwxr3BMVMJy773hcYnCd5G/?lang=pt>

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SIDI, P. de M.; CONTE, E. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v.12, n. 4, p. 1942-1954, out./dez. 2017.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, M. Letramento. In: Frede, I.; Val, M.; Bregunci, M. (org.). *Glossário Ceale*. Belo Horizonte: UFMG, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento>. Acesso em 05/04/2023.

SOUZA, A. C. de; GARCIA, W. A. da C. *A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória*. 1. ed. Florianópolis: NUP, 2012.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação* 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, M. *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1997.

TIBURCIO, C. D. da S.; COOPER, J. S.; VIAN JR. O. O Gênero ‘Narrativa para jogos Digitais’ no Ensino de Inglês em um Curso Técnico Integrado em Programação de Jogos Digitais. *Revista BTecLE*, v. 5, n. 2, p. 165–183, 2021. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTecLE/article/view/376>. Acesso em: 11 abr. 2023.

TRAVAGLIA, L. C. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 51, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1426>. Acesso em: 16 maio 2023.

VIAN Jr., O. Avaliatividade, engajamento e valorção. *DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 28, p. 105-128, 2012.

VIAN Jr., O. O ensino de inglês instrumental para negócios, a linguística sistêmico-funcional e a teoria de gênero/registo. *The Specialist*, São Paulo, v. 24, n.1, p. 1-16, 2003.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. (Org.). *Escola e Leitura: velhas crises, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

APÊNDICE 01

PERCUSOS QUE GERAM RESULTADOS

Ciclos de Atividades de Leitura



JOSÉ NILTON DA SILVA

PRATA DO PIAUÍ – PI 2022

APRESENTAÇÃO

O Caderno Pedagógico percursos que geram resultados é uma proposta de atividades didáticas para melhoria dos resultados em leitura para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. A proposta foi elaborada, fazendo uma adaptação a partir do Ciclo de Ensino Aprendizagem da Pedagogia de Gênero da Escola de Sydney (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012).

O caderno é formado por 14 aulas planejadas de acordo com a intenção do pesquisador. Todas as atividades foram elaboradas, tendo o macro gênero teste cognitivo de leitura como objeto do conhecimento e os textos que o compõe como micro gênero.

O gênero textual em questão são os testes diagnósticos similares aos aplicados pelo SAEPI. Nesse sentido os instrumentos (Testes cognitivos de leitura) foram coletados pela Plataforma Avaliações Diagnósticas (Brasil, 2022). Esses materiais também são de autoria do CAED e foram elaborados com intuito de oferecer aos professores suportes para monitoramento das habilidades em leitura sob 5 temas ou eixos para o ensino fundamental, a saber: (i) Procedimentos de leitura, (ii) Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto, (iii) Relação entre textos, (iv) Coerência e Coesão no Processamento do Texto, (v) Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido, (vi) Variação Linguística.

Para cada eixo/tópicos de análise dos textos, há as descrições de habilidades, também denominados de descritores. Cada ciclo abordou uma etapa de trabalho com o gênero textual teste cognitivo diagnóstico, sendo que a primeira conhecida como desconstrução será apresentada por meio de 6 percursos de aprendizagem, a partir de textos presentes nesses diagnósticos de leitura do CAED/UFJF. Cada percurso abordará descritores específicos dos 6 eixos/tópicos de ensino que compõe o teste diagnóstico de língua portuguesa.

O Caderno Pedagógico Percursos que Geram Resultados foi organizado por ciclos de ensino aprendizagem de acordo com o quadro abaixo:

Duração	01 semana	IDENTIFICAÇÃO CICLO 1	
Aulas	01 a 04		
Etapa: Desconstrução			
Ano: 6º ano	Componente curricular: língua portuguesa	Carga horária: 4 h/a	
Gênero textual	Macro gênero: Testes cognitivos de leitura.		
Eixo cognitivo	(I) Procedimento de leitura (II) Implicações do gênero e suporte para compreensão do texto		
Descrição da habilidade²⁰	(I) Caracterizar gênero textual teste diagnóstico de leitura; (II) Descrever a estrutura do caderno de testes diagnósticos; (III) Conceituar item, suporte e comando; (IV) Reconhecer o teste diagnóstico como texto;		
	TAREFAS		
	(1) Caracterizar gênero textual. (2) Descrever a estrutura do caderno de testes diagnósticos. (3) Conceituar item, suporte e comando. (4) Reconhecer o teste diagnóstico como texto.		
GÊNERO TEXTUAL: TESTE COGNITIVO DE LEITURA			

Duração	02 semanas	IDENTIFICAÇÃO CICLO II	
Aulas	05 a 13		
Etapa: Leitura Conjunta			
Ano: 6º ano	Componente curricular: língua portuguesa	Carga horária: 8 h/a	
Gênero textual	Micro gêneros (I) texto didático; (II) História em quadrinhos;		

²⁰ Os descritores de habilidades nesse ciclo de atividades não estão presente na matriz de referência do SAEB/SAEPI, no entanto são necessárias para apropriação de repertórios para os estudantes para compreender o macro gênero teste cognitivo de leitura como texto e a partir disso compreender os aspectos textuais desse macro gênero para resolver os itens com uso dos micro gêneros no caderno de provas.

	(III) Memória narrativa;
Eixo cognitivo	(I) Procedimento de leitura (II) Implicações do gênero e suporte para compreensão do texto; (III) Coerência e Coesão no Processamento do Texto; (IV) Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido; (V) Relação entre textos;
Descrição da habilidade	* Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.). * Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. * Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. * Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. * Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. * Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc. * Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. * Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. * Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que abordam o mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
	TAREFAS
	(1) Leitura de textos verbais e não verbais. (2) Ativação de conhecimentos prévios por meio da oralidade.
GÊNERO TEXTUAL	(3) Roteiro de leitura para compreensão dos conceitos no texto.
TEXTO DIDÁTICO	(4) Caracterização do propósito social do texto.
HISTÓRIA EM QUADRINHOS	(1) Leitura conjunta do texto. (2) Roteiro de compreensão dos aspectos literais do texto. (3) Exploração dos recursos linguísticos que dão textualidade ao texto. (4) Comparação entre textos.
MEMÓRIA NARRATIVA	(1) Leitura conjunta do texto. (2) Roteiro para compreensão global do texto. (3) Caracterização dos elementos de coerência e coesão (4) Comparação entre textos.

Duração	01 semanas	IDENTIFICAÇÃO CICLO III	
Aulas	05 a 13		
Etapa: Leitura Individual			
Etapa: Leitura Conjunta			
Ano: 6º ano	Componente curricular: língua portuguesa	Carga horária: 2 h/a	
Gênero textual	Macro Gênero: Teste Cognitivo de Leitura		
Eixo cognitivo	(I) Procedimento de leitura (II) Implicações do gênero e suporte para compreensão do texto; (III) Coerência e Coesão no Processamento do Texto; (IV) Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido; (V) Relação entre textos;		
Descrição da habilidade	* Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.). * Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. * Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. * Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. * Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. * Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc. * Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. * Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. * Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que abordam o mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.		
	TAREFAS		
	(1) Resolução individual dos desafios de leitura em um teste cognitivo de leitura.		
GÊNERO TEXTUAL			
TESTE COGNITIVO DE LEITURA			

O presente instrumento é uma ferramenta metodológica de atividades de compreensão dos textos em diferentes gêneros e suportes. A referência e o teste cognitivo de leitura similar ao aplicado nas avaliações de larga na perspectiva de gênero da família dos procedimentos.

As atividades, como demonstram os quadros acima, são divididas em três ciclos denominados: Desconstrução, Leitura Conjunta e Leitura Individual. A atividades devem ser respondidas por aluno do 5º ano, mas haverá orientações para professores de como organizar o percurso para gerar resultados em proficiência de leitura.

	PERCURSOS A SERE SEGUIDOS PELO PROFESSOR
AULA 01 Semana 01	<p>(I) Inicie a aula apresentando um fragmento de teste diagnóstico similar ao que foi aplicado nas edições das avaliações de larga escala para o 5º ano do Ensino Fundamental. (Selecione um caderno na Plataforma das Avaliações Diagnósticas do MEC). Deixe que os alunos folheiem o caderno de itens do teste e faça alguns questionamentos do tipo:</p> <p>(I) O que vocês estão vendo nesse caderno?</p> <p>(II) É possível chama-lo de texto? Porque?</p> <p>(III) Que nome vocês dariam a esse texto?</p> <p>(IV) Explique para os alunos por que o material em estudo é um texto e qual a sua função. Aproveite para apresentar outros testes como os de escola de condutores, os quizzes de jogos e outros textos com estruturas semelhantes.</p>

ATIVIDADES DO PERCURSO

Leia os textos abaixo e responda os itens que seguem.

TEXTO 01

3º ciclo
2ª Avaliação Formativa 2022

LÍNGUA PORTUGUESA

5º ano do Ensino Fundamental

Caderno
P0508

4279P0508

NOME DA TURMA _____ TURNO _____

NOME DO ESTUDANTE _____

DATA DE NASCIMENTO DO ESTUDANTE ____/____/____

TEXTO 02

Leia o texto abaixo.

Casal compra bilhete de trem e se surpreende ao embarcar em vagão só para pets

Já imaginou embarcar em um vagão de trem só para pet? Seria uma viagem maravilhosa, não é mesmo? [...]

Felipe e Rosângela que vivem em Juiz de Fora, Minas Gerais, tiveram essa experiência em uma viagem que fizeram para a Finlândia em dezembro do ano passado. [...]

Em entrevista [...], Rosângela contou que fizeram as reservas do trem pela internet e que na hora da compra havia muitos tipos de vagões.

O casal não estava entendendo qual a diferença entre eles, a única certeza era que queriam o mais barato e que os dois ficassem sentados juntos. [...]

"E aí fomos os primeiros a entrar no vagão. Era véspera de Natal e estávamos fazendo uma viagem de trem de 12 horas [...]", contou Rosângela.

Minutos depois de se acomodarem, chegou a próxima passageira com um cocker spaniel. [...] depois entrou um beagle, um buldogue francês, um gato. Cada passageiro que entrava estava acompanhado de um pet ou mais. Pensa a festa! [...]

Segundo Rosângela, a viagem foi a 'coisa mais fofa'. [...]

O desembarque dos pets aconteceu às 5h da manhã na estação coberta de neve e quando desceram já começaram a brincar e correr por ali mesmo. [...]

É muita fofura reunida! Eu ia amar embarcar em um vagão desses.

CÂMARA, Ana Carolina. Casal compra bilhete de trem e se surpreende ao embarcar em vagão só para pets. In: Ano meu pet 2022. Disponível em: <<https://bit.ly/3Qz2lyz>>. Acesso em: 20 jun. 2022. Adaptado para fins didáticos. Fragmento. (P0523567_SUP)

01) (P0523567) O assunto desse texto é

- A) a compra de bilhetes de viagem de trem pela internet.
 B) a viagem de um casal em um vagão de trem para pets.
 C) o desembarque dos pets na estação de trem.
 D) o destino da viagem de um casal em dezembro.

Disponível em <https://plataformadeavaliacaoemmonitoramento.caeddigital.net/#!/lista-download-de-testes>. Acesso em 28/09/2022.

1ª) Pense em 3 palavras que vem a sua mente, quando ler esses textos?

2ª) O que define o material acima como texto? Você sabia disso?

3ª) Como você denomina esses textos?

4ª) Para que servem os textos lidos? (Marque a alternativa correta)

- (A) Narrar uma história apresentando fatos fictícios.
 (B) Noticiar fatos reais, relatando experiências.
 (C) Instruir para resolução de situações problemas.
 (D) Entreter os leitores.

5ª) Leia o banco de palavras abaixo e pinte somente aquelas que se relacionam com as funções dos textos lidos.

narração – procedimentos – contar – relatar – experimentar – noticiar – realizar – argumentar – sensibilizar – entretenimento – responder – catalogar – inventar – comandos

AULA 02
Semana 01

PERCURSOS A SERE SEGUIDOS PELO PROFESSOR

(1) Explore as características do gênero teste diagnóstico cognitivo de leitura, conceituando os termos itens, enunciado, distratores, comando, gabarito. Deixe evidente para os estudantes que os testes são padronizados e que todos os estudantes do Piauí, realizam esse procedimento. Faça as incursões sobre os conceitos acima expostos por meio da seguinte imagem.



Disponível em https://spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/07/GuiaDeElaboracaoPortugues_SPAECE.pdf, Acesso em 28/09/2022.

(II) Realize detalhamento de todos os elementos que formam o texto teste diagnóstico a exemplo do feito a seguir:

Leia o texto abaixo.

O suporte deste item é um fragmento de conto.

Bolo de cenoura

1/2 (chá) de colher de chá
2 e 1/2 xícara de leite
1 colher de chá de fermento em pó
1 xícara de óleo
1 xícara de açúcar
1 xícara de farinha de trigo
1 xícara de leite
1 xícara de óleo
1 xícara de açúcar
1 xícara de farinha de trigo

colocar em uma forma untada e enfarinhada (23 cm)
Assar por 40 min
180 °C

Disponível em: <https://bit.ly/3IQG8UK>. Acesso em: 21 jun. 2022. (P05238217_SUP)

O comando para resposta: interrogação.

08) (P05238217) Esse texto serve para

A) ensinar uma tarefa.
B) fazer um convite.
C) narrar uma história.
D) vender um produto.

Disponível em https://spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/07/GuiaDeElaboracaoPortugues_SPAECE.pdf, Acesso em 28/09/2022. Adaptado pelo autor.

ATIVIDADES DO PERCURSO

1ª) Leia o texto abaixo

Leia a tirinha e responda às questões.

ADIVINHA QUEM É CHICO?

HUM... ZÉ DA ROÇA!

TEM CRIME! PRAZ MACHO!

Revista Chico Bento - set 1992

(proceder) No segundo quadrinho, Chico Bento diz: "Hum... Zé da Roça!". A palavra "Hum" indica

A) dúvida.
B) irritação.
C) raiva.
D) curiosidade.

GABARITO

ENUNCIADO

SUPORTE

COMANDO

ALTERNATIVAS DE RESPOSTAS

Disponível em https://spaece.caedufjf.net/wp_content/uploads/2012/07/GuiaDeElaboracaoPortugues_SPAECE.pdf, Acesso em 28/09/2022.

De acordo com o que você entendeu conceitue os termos abaixo encontrado no texto.

(A) suporte:

(B) enunciado:

(C) Comando:

(D) Alternativas de repostas:

(E) Gabarito:

2ª) A proposta de resposta de um item, também pode ser chamado de

(A) comando

(B) gabarito

(C) suporte

(D) enunciado

3ª) Leia o texto abaixo e complete acrescentando os conceitos que faltam no mapa de conceitos dos aspectos que formam um item de um teste cognitivo de leitura.

Leia o texto abaixo.

O suporte deste item é um fragmento de conto.

Disponível em: https://bit.ly/3tQG8UK. Acesso em: 21 jun. 2022. (P05238217_SUP)

O comando para resposta: interrogação.

08) (P05238217) Esse texto serve para

A) ensinar uma tarefa.
B) fazer um convite.
C) narrar uma história.
D) vender um produto.

Fonte: Disponível em https://spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/07/GuiaDeElaboracaoPortugues_SPAECE.pdf, Acesso em 28/09/2022. Adaptado pelo autor.

	<p align="center">PERCURSOS A SERE SEGUIDOS PELO PROFESSOR</p>
<p align="center">AULA 03</p> <p align="center">Semana 01</p>	<p>(I) Explore os elementos do gênero teste diagnóstico, questionando se é comum a circulação desse texto em sala de aula e se é possível fazer algumas relações. (É comum que o aluno lembre de algumas tarefas que realiza em sala de aula com esse tipo de texto). Motive os alunos a registrarem os conceitos dos elementos que formam esse gênero textual)</p> <p>(II) Faça elocuições que deixe os alunos compreenderem que a função do teste é medir a proficiência de leitura, ou seja uma espécie de medida da quantidade de aprendizagem que eles detêm sobre leitura. O resultado dessa media é chamada de proficiência.</p> <p>(III) Apresente o conceito de proficiência para os estudantes saibam como ela é construída ao longo da trajetória escolar e que ela está relacionada a quantidade de aprendizagem que cada um consegue expressar nesses testes.</p> <p>(IV) Explique para os estudantes que este teste diagnóstico é classificatório e os divide segundo níveis de desempenho em: Abaixo do básico; básico, adequado e avançado e que esses níveis são definidos por meio de uma escala de proficiência.</p> <p>(V) Para os alunos entenderem o que é escala de proficiência distribua 10 itens entre eles e peça para eles</p>

3ª) De acordo com apresentação do professor e a análise dos itens, quais características classificam um item de leitura como:

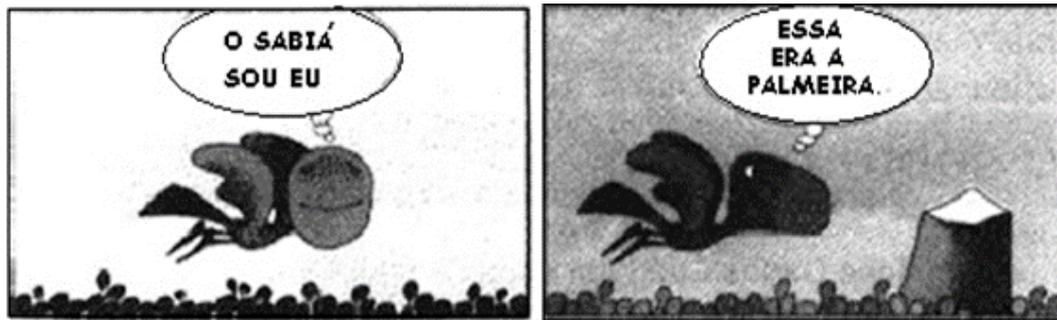
(A) Fácil: _____

(B) Médio: _____

(C) Complexo: _____

Analise o item abaixo:

Leia o texto



(CAULOS.Jornal do Brasil).

O autor desses quadrinhos pretendeu chamar a atenção para

- (A) necessidade de preservar as árvores.
- (B) poesia “Canção do exílio”, que fala da terra.
- (C) vida de passarinho solitário.
- (D) volta o sabiá para sua casa.

1ª) Dentro de uma escala de proficiência, esse item é fácil, médio ou complexo?

2ª) Quais as dificuldades que você encontrou para resolver esse item?

AULA 04 Semana 01	PERCURSOS A SERE SEGUIDOS PELO PROFESSOR
	<p>(I) Nesse momento explique para os alunos que esse teste diagnóstico serve para diagnosticar o que eles sabem sobre ler e compreender o que leem. Apresente os principais temas do teste diagnóstico de leitura, evidenciando o que o estudante deve desenvolver em cada tema:</p> <p>Organize um material impresso com informações sobre conceitos, caracterização e habilidades presentes em cada tema/tópico a partir de questões do tipo:</p> <p>(A) O que o texto diz em si, o que o texto diz para mim, o que o texto não diz. Comunique aos alunos que esse tópico exige que o aluno saiba qual a função do texto, qual o tema</p>

	<p>do texto, além de ser capaz de identificar a ideias explícitas e implícitas no texto;</p> <p>(B) Qual a implicância do suporte do gênero para compreensão do texto; nessa parte os alunos irão ler os textos verbais e não verbais par identificar a função dos textos multimodais e a influência dos recursos;</p> <p>(C) Relações entre os textos: Comparar temas tratados em textos diferentes.</p> <p>(D) Identificar partes que dão composição ao texto (Repetições, substituições, retomadas etc)</p> <p>(E) Identificar recursos como ironia, humor e polissemia e notações diversas para gerar sentidos em palavras e expressões.</p> <p>(II) Explique para os estudantes cada conteúdo presente em cada tópico em leitura;</p>
--	--

ATIVIDADES DO PERCURSO

Leia o texto abaixo



Jim Meddick. "Robô". In folha de São Paulo, 27/04/1993.

1ª) Como podemos denominar esse texto? Como chegou a essa conclusão?

2ª) Dos tópicos cognitivos abaixo, qual o que você usou para chegar as conclusões na questão 01?

- (A) Procedimentos de leitura.
- (B) Implicações do suporte e gênero para compreensão do texto.
- (C) Coerência e Coesão no processamento do texto.
- (D) Relações entre texto.

3ª) Leia os textos abaixo

Texto I

Os cerrados

Essas terras planas do planalto central escondem muitos riachos, rios e cachoeiras. Na verdade, o cerrado é o berço das águas. Essas águas brotam das nascentes de brejos ou despenham de paredões de pedra. Em várias partes do cerrado brasileiro existem *canyons* com cachoeiras de mais de cem metros de altura!

SALDANHA, P. *Os cerrados*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

Texto II

Os Pantanais

O homem pantaneiro é muito ligado à terra em que vive. Muitos moradores não pretendem sair da região. E não é pra menos: além das paisagens e do mais lindo pôr-do-sol do Brasil

Central, o Pantanal é um santuário de animais selvagens. Um morador do Pantanal do rio Cuiabá, olhando para um bando de aves, voando sobre veados e capivaras, exclamou: “O Pantanal parece com o mundo no primeiro dia da criação.”

SALDANHA, P. *Os pantanais*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.

Os dois textos descrevem:

- (A) belezas naturais do Brasil Central.
- (B) animais que habitam os pantanais.
- (C) problemas que afetam os cerrados.
- (D) rios e cachoeiras de duas regiões.

4ª) Dos tópicos cognitivos abaixo, qual o que você usou para chegar as conclusões na questão 03?

- (A) Procedimentos de leitura.
- (B) Implicações do suporte e gênero para compreensão do texto.
- (C) Coerência e Coesão no processamento do texto.
- (D) Relações entre texto.

5ª) Leia o texto abaixo

A lua no cinema

A lua foi ao cinema, passava um filme engraçado, a história de uma estrela que não tinha namorado.

Não tinha porque era apenas

O termo destacado no trecho em: “ninguém olhava pra **ela** refere-se à

- (A) luz.
- (B) lua.
- (C) janela.
- (D) estrela.

uma estrela bem pequena,
dessa que, quando apagam,
ninguém vai dizer, que pena!

Era uma estrela sozinha,
ninguém olhava pra ela,
e toda a luz que tinha cabia numa janela.

A lua ficou tão triste
com aquela história de amor,
que até hoje a lua insiste:
Amanheça, por favor!

6ª) Dos tópicos cognitivos abaixo, qual o que você usou para chegar as conclusões na questão 05?

- (A) Procedimentos de leitura.
- (B) Implicações do suporte e gênero para compreensão do texto.
- (C) Coerência e Coesão no processamento do texto.
- (D) Relações entre texto.

<p>AULA 05 E 06</p> <p>Semana 02</p>	<p style="text-align: center;">PERCURSOS A SERE SEGUIDOS PELO PROFESSOR</p> <p>(I) Inicie a aula apresentando para os alunos a imagem abaixo:</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Disponível em https://oglobo.globo.com/cultura/revista-da-tv/gloob-exibira-caverna-do-dragao-partir-de-junho-8211111. Acesso em 15/09/2022.</p> <p>(II) Realize uma incursão em torno do significado da imagem trazendo informações sobre o desenho animado caverna do dragão, um desenho animado exibido pela organização globo dos anos 80 a 2000. O professor poderá interagir com a turma associando a animação a infância dos pais e de como esse desenho fez parte da família deles em diferentes gerações. Aproveite para questionar se eles conhecem os personagens da tela.</p>
--	---

Após essa roda de conversa estimule a turma a identificar o animal na imagem, tendo como norte o seguinte roteiro:

- (1) Você conhece esse animal?
- (2) Quais os animais mais comuns que vivem em nosso ambiente?
- (3) Que animais podem ser considerados selvagens, que animais podem ser considerados domésticos?
- (4) Quais animais possuem características que você julga estranhas?
- (5) Você já leu alguma história com a presença de animais fantásticos? Que animais?

(III) Registre a resposta dos alunos na lousa, se algum aluno emitiu resposta unicórnio, explore o conceito dicionarizado da palavra. (É possível que alguns alunos cite a palavra unicórnio pela experiência com a leitura de algum conto ou lenda ou a presença desse animal fantástico em alguns desenhos animados);

Motive os alunos ao registro no caderno dos termos dicionarizados da palavra unicórnio.

(IV) Exiba o vídeo disponível em https://www.youtube.com/watch?v=D_POux19VJM.

Motive os alunos a registrarem as principais descobertas presentes no vídeo. (Se algum aluno não conseguir escrever poderá compartilhar de forma oral com o grupo)

(V) Anuncie que fará em voz a alta a leitura do texto distribuído a cada um (É interessante que todos os alunos tenham acesso ao texto impresso). Após todos os alunos estarem com o texto impresso realize a leitura em voz alta.

TEXTO 01. Quero saber ...

...se algum animal tem unicórnio de verdade.

Não, não vamos falar de seres encantados. No Brasil, os animais que têm um só chifre na cabeça são chamados de “inhumas”. O nome científico é Anhima cornuta [...] São abundantes na Amazônia e no Cerrado, muito vistas em áreas alagadas, como brejos, margens de lago e represas com aguapés, que são plantas aquáticas flutuantes. Em algumas regiões a inhuma é chamada de “anhuma” inhaúma”, “unicorne” (olha, ai!) ou “alencó”, refletindo a cultura local dos habitantes.

MEDONÇA, Luiz Gonzaga Alves. TUBELIS, Dárius Pukenis, In: Ciências Hoje das Crianças. Disponível em <https://chc.org.br/artigo/quero-saber-325/#:~:text=No%20Brasil%2C%20os%20animais>. Acesso em 13/09/2022.

(VI) Promova algumas provocações orais do tipo:

- (1) Gostaram do texto?

	<p>(2) Qual a semelhança do assunto desse texto com a conversa da aula anterior?</p> <p>(3) O unicórnio citado no texto tem a mesmo significado do unicórnio definido no dicionário?</p> <p>(4) Esses animais podem viver em nossa região?</p> <p>(5) Na parte do texto que diz “Não, não vamos falar de seres “encantados” o autor deseja informar?</p> <p>(5) O que o texto fala sobre unicórnio?</p> <p>(As respostas dos estudantes podem ser registradas ou gravadas)</p> <p>(VII) Retome a leitura do texto em voz alta;</p> <p>(VIII) Destaque 4 informações do texto</p> <ul style="list-style-type: none"> * “não vamos falar de seres encantados” * “No Brasil, os animais que têm um só chifre na cabeça são chamados de “inhumas”. * O nome científico é Anhima cornuta” * Em algumas regiões a inhuma é chamada de “anhuma” inhaúma”, “unicorne” (olha, ai!). <p>(IX) Divida a turma a turma em 4 grupos e entregue uma informação para cada grupo. Motive os alunos a lerem em voz alta cada fragmento do texto distribuído ao grupo.</p> <p>(X) Realize incursões sobre a linguagem dos períodos, enfatizando que esse texto é informacional e que a linguagem predominante é objetiva em que o autor fala com o objetivo de ensinar, informar, deixar claro determinado assunto.</p> <p>(XI) Questione aos grupos se em alguma informação existe mudança na linguagem, ou seja, se há alguma expressão que foge a linguagem predominante.</p>
--	---

ATIVIDADES DO PERCURSO

Leia os textos abaixo

Texto 01



Disponível em <https://oglobo.globo.com/cultura/revista-da-tv/gloob-exibira-caverna-do-dragao-partir-de-junho-8211111>. Acesso em 15/09/2022.

Texto 02

. Quero saber ...

...se algum animal tem unicórnio de verdade.

Não, não vamos falar de seres encantados. No Brasil, os animais que têm um só chifre na cabeça são chamados de “inhumas”. O nome científico é Anhima cornuta [...] São abundantes na Amazônia e no Cerrado, muito vistas em áreas alagadas, como brejos, margens de lago e represas com aguapés, que são plantas aquáticas flutuantes. Em algumas regiões a inhuma é chamada de “anhuma” inhaúma”, “unicorne” (olha, ai!) ou “alencó”, refletindo a cultura local dos habitantes.

MEDONÇA, Luiz Gonzaga Alves. TUBELIS, Dárius Pukenis, In: Ciências Hoje das Crianças. Disponível em <https://chc.org.br/artigo/quero-saber-325/#:~:text=No%20Brasil%2C%20os%20animais>. Acesso em 13/09/2022.

1ª) O que os textos tem em comum?

2ª) Os dois textos são informativos. Quais deles apresenta contextos da ficção?

3ª) Segundo o texto 02 o que são unicórnios?

4ª) Leia as informações abaixo e defina se são referentes as características do texto 01 ou 02, escrevendo entre parêntesis a numeração referente.

- (A) O texto é didático e tem função de ensinar sobre determinado assunto. ()
- (B) O texto é publicitário e midiático e tem função de divulgar um produto. ()
- (C) A linguagem predominante é a verbal com uso de recursos multissemióticos. ()
- (D) A função da linguagem é referencial, pois destaca o conteúdo. ()

5ª) Quanto a linguagem usada pelo enunciador, o que prevalece no texto 02?

- (A) Linguagem técnica
- (B) Linguagem religiosa
- (C) Linguagem científica
- (D) Linguagem regional.

6ª) Destaque períodos do texto 2 em que a linguagem demonstra sua função prioritária de informar.

AULA 07 E 08

Semana 02

PERCURSOS A SERE SEGUIDOS PELO PROFESSOR

(I) Inicie a aula apresentando o texto seguinte em Power point;



CALTABIANO, Mariana; PEREZ, Fabiano. In: Zuzubalândia. Disponível em: <<https://zuzubalandia.com.br/tirinhas/tirinhas-zuzu-21.png>>. Acesso em: 1 mar. 2021.(P05104217_SUP)

Disponível em <https://plataformadeavaliacaoemmonitoramento.caeddigital.net#!/lista-download-de-testes>. Acesso em 28/09/2022.

(II) Motive os estudantes a olharem o texto em profundidade com questionamentos do tipo:

- (A) O que vocês veem na imagem?
- (B) Onde esse texto pode ser encontrado?
- (C) Você já leu texto com a presença desse personagem?
- (D) O que achou mais interessante nesse texto?

(III) Inicie a leitura do texto, realizando as entonações que a tirinha exige. Explique que o texto é narrativo e que cada cena é apresentada por meio de uma tirinha. Explore que a tirinha também é chamada de história em quadrinhos e elas são encontradas muitas vezes em jornais, revistas, internet em seções dedicadas ao entretenimento, para públicos diversos.

(IV) Explore os recursos linguísticos de ironia, humor, onomatopeias e demais notações.

(V) Registre todas as conclusões dos estudantes na lousa e os incentivem a registrarem no caderno.

(VI) Apresente para os alunos os recursos que são utilizados em uma história em quadrinho. Para isso retome a leitura do texto da tirinha anterior (da aula 01). Solicite que um estudante faça em voz alta.

(VII) Divida a turma em grupos pequenos, de no máximo 4 pessoas e distribua o material seguinte.



Disponível em <https://www.crehana.com/pt/blog/brasil/recursos-graficos-quadrinhos>. Acesso em 18/10/2022.

(VIII) Explique para os alunos que os HQ ou tirinhas são narrações em movimento e que a linguagem utilizada é a multimodal (Mista), ou seja conjugação de linguagem verbal e não verbal no mesmo texto.

(IX) Sugira que os alunos escolham 2 imagens das apresentadas acima e escrevam sobre os significados de cada uma, considerando as experiências de leituras de textos similares;

(X) Realize momentos de compartilhamentos das experiências dos estudantes a respeito da construção dos conceitos das imagens que formam uma história em quadrinho ou tirinha.

(XI) Socialize com os estudantes as funções das imagens de forma convencional, criando um dicionário do significado das imagens.

(XII) Exponha o dicionário das funções das imagens em cartazes e por meio de seminários para outros alunos de outras turmas.

ATIVIDADES DO PERCURSO

Leia o texto abaixo



CALTABIANO, Mariana; PEREZ, Fabiano. In: Zuzubalândia. Disponível em: <<https://zuzubalandia.com.br/tirinhas/tirinhas-zuzu-21.png>>. Acesso em: 1 mar. 2021.(P05104217_SUP)

Disponível em <https://plataformadeavaliacaoemonitoramento.caeddigital.net/#!/lista-download-de-testes>. Acesso em 28/09/2022.

1ª) Como podemos chamar esse texto? Por que ele é chamado assim?

2ª) Esse texto é narrativo. Que outros textos também são chamados de narrativos?

3ª) O conto também é narrativo. Quais diferenças existem entre o modo de narrar de um conto e do texto que vocês leram?

Leia o texto abaixo



Disponível em: <<https://bit.ly/3OdGNb1>>. Acesso em: 20 jun. 2022. (P05235217_SUP)

4ª) Nesse texto, no trecho “Bernardo, o que foi?”, o ponto de interrogação foi usado para
 (A) demonstrar preocupação.
 (B) expressar ironia.
 (C) indicar surpresa.
 (D) mostrar incompreensão.

5ª) Os recursos linguísticos que são usados como suporte para falas das personagens (Balões) representam no texto lido:

(A) falas
 (B) pensamentos
 (C) espanto
 (D) movimento

6ª) A cena do último quadrinho revela

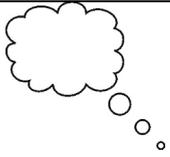
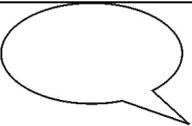
(A) frustração
 (B) medo
 (C) satisfação
 (D) raiva

7º) Observe as imagens abaixo



Disponível em <https://www.crehana.com/pt/blog/brasil/recursos-graficos-quadrinhos>. Acesso em 18/10/2022.

Agora preencha o quadro abaixo de acordo com o significado desses recursos.

RECURSO LINGUÍSTICO	SIGNIFICADO
	
	
	
	
	
	
	

<p>AULA 09 E 10</p> <p>Semana 03</p>	<p>PERCURSOS A SERE SEGUIDOS PELO PROFESSOR</p> <p>(I) Inicie a aula perguntando os alunos se eles já fizeram uma excursão. Se aparecer respostas positivas, estimule que o aluno relate o que houve na excursão. (Pode ser apresentada no máximo 3 relatos).</p> <p>(II) Explique para os alunos que os alunos fizeram uma narrativa, tendo em vista as lembranças ou memórias.</p> <p>(III) Avise aos alunos que faremos a leitura de um relato de memória. Apresente o texto seguinte por meio de material impresso.</p> <p style="text-align: center;">Texto: A excursão</p> <p>Em uma viagem escolar, Daniel ficou muito inquieto porque não era o lugar que ele queria ir. Teria preferido a praia, mas, em vez disso, estava de ônibus para uma cidade sem muito a oferecer. A estrada era pedregosa e todo mundo pulou ao som do ônibus. Daniel já estava tonto até que finalmente viram a entrada da cidade. [...] Daniel sentiu calafrios apenas quando entrou na cidade sombria. [...] O ônibus parou em frente ao que parecia ter sido uma praça central em algum momento. Segundo a história dos guias, eram as ruínas de uma antiga zona industrial. De fato, depois da rua de entrada, ruínas de edifícios eram visíveis. Uma das torres chamou a atenção de Daniel, porque parecia a mais antiga do local e, no entanto, uma luz piscante podia ser vista através de uma de suas janelas. Enquanto todos foram à igreja antiga, Daniel se separou do grupo para inspecionar o prédio e descobrir a origem da luz. Ele entrou em um labirinto de corredores e escadas. Era um lugar sujo, fedorento e escuro, mas Daniel estava curioso. Foi essa curiosidade que o levou a alcançar a sala de onde a luz saía, quase no último andar do prédio. [...] “Tem algo ou alguém aí”, pensou Daniel e sentiu uma respiração estranha no pescoço, como se alguém estivesse tentando sussurrar algo em seu ouvido. Ele se armou de coragem e abriu a porta. Não havia nada. Ele deu alguns passos na sala e a porta se fechou atrás dele. Naquele momento tudo mudou. Na janela, havia um garoto olhando para fora, gritando e pedindo ajuda, e, num canto, um homenzinho ria quando desligava e acendia uma lâmpada. [...] Daniel sentiu que estava com falta de ar e tentou gritar de susto, mas sua voz não saiu. [...] Daniel acordou. Ele estava no ônibus novamente, mas desta vez eles estavam voltando para a escola. Felizmente, tinha sido apenas um pesadelo.</p> <p>MAESTRO VIRTUALE. A excursão. Disponível em: Acesso em: 20 out. 2022. Fragmento.</p>
--	---

	<p>(IV) Realize a leitura em voz alta do texto; sugira que um estudante leia também em voz alta o texto e realize os seguintes questionamentos:</p> <p>(A) O que o texto diz em si? (Parte literal)</p> <p>(B) O que o texto diz para mim? (Interpretação feita pelo estudante)</p> <p>(C) O que o texto não diz (O que é o estudante consegue identificar)</p> <p>(V) Estimule os estudantes a perceberem no texto o que é causa e consequência, a partir dos seguintes trechos:</p> <p>(A) “A estrada era pedregosa e todo mundo pulou ao som do ônibus”</p> <p>(B) “Daniel já estava tonto”</p> <p>(C) “[...] Daniel sentiu calafrios apenas quando entrou na cena sombria”</p> <p>(D) “Daniel se separou do grupo para inspecionar o prédio e descobrir a origem da luz.”</p> <p>(VI) Destaque os períodos escritos acima e faça um quadro comparativo para os estudantes identificarem o que é causa e o que é consequência.</p> <p>(VII) Apresente outros trechos de fácil identificação da causa e consequência em trechos narrativos.</p> <p>(VIII) Retome a leitura do texto (Pode ser feita por outro estudante, desde que possua leitura fluente)</p> <p>(IX) Faça elocuições sobre os elementos e momentos da narrativa, bem como a função das estórias ou conto. Pode ser construído com a turma mapas conceituais, ressaltando as partes do texto que mantem a textualidade como retomadas, repetições, substituições dentre outros.</p> <p>(X) Divida a turma em grupos pequenos (no máximo 4 estudantes). Disponibilize um mapa conceitual em branco para os grupos preencherem: Poder ser algo como o modelo abaixo para que os estudantes usem as informações do texto lido.</p>
--	--

ATIVIDADES DO PERCURSO

Leia o texto abaixo

Texto: A excursão

Em uma viagem escolar, Daniel ficou muito inquieto porque não era o lugar que ele queria ir. Teria preferido a praia, mas, em vez disso, estava de ônibus para uma cidade sem muito a oferecer. A estrada era pedregosa e todo mundo pulou ao som do ônibus. Daniel já estava tonto até que finalmente viram a entrada da cidade. [...] Daniel sentiu calafrios apenas quando entrou na cena sombria. [...] O ônibus parou em frente ao que

parecia ter sido uma praça central em algum momento. Segundo a história dos guias, eram as ruínas de uma antiga zona industrial. De fato, depois da rua de entrada, ruínas de edifícios eram visíveis. Uma das torres chamou a atenção de Daniel, porque parecia a mais antiga do local e, no entanto, uma luz piscante podia ser vista através de uma de suas janelas. Enquanto todos foram à igreja antiga, Daniel se separou do grupo para inspecionar o prédio e descobrir a origem da luz. Ele entrou em um labirinto de corredores e escadas. Era um lugar sujo, fedorento e escuro, mas Daniel estava curioso. Foi essa curiosidade que o levou a alcançar a sala de onde a luz saía, quase no último andar do prédio. [...] “Tem algo ou alguém aí”, pensou Daniel e sentiu uma respiração estranha no pescoço, como se alguém estivesse tentando sussurrar algo em seu ouvido. Ele se armou de coragem e abriu a porta. Não havia nada. Ele deu alguns passos na sala e a porta se fechou atrás dele. Naquele momento tudo mudou. Na janela, havia um garoto olhando para fora, gritando e pedindo ajuda, e, num canto, um homenzinho ria quando desligava e acendia uma lâmpada. [...] Daniel sentiu que estava com falta de ar e tentou gritar de susto, mas sua voz não saiu. [...] Daniel acordou. Ele estava no ônibus novamente, mas desta vez eles estavam voltando para a escola. Felizmente, tinha sido apenas um pesadelo.

MAESTRO VIRTUALE. A excursão. Disponível em: Acesso em: 20 out. 2022. Fragmento.

1ª) O texto lido poder ser considerado

- (A) narrativo
- (B) injuntivo
- (C) descritivo
- (D) argumentativo

2ª) Qual ação cognitiva está mais adequada ao propósito do texto lido?

- (A) argumentar
- (B) Ensinar
- (C) contar
- (D) relatar

3ª) Leia as seguintes sequências narrativas.

- (A) “A estrada era pedregosa e todo mundo pulou ao som do ônibus”
- (B) “Daniel já estava tonto”
- (C) “[...] Daniel sentiu calafrios apenas quando entrou na cena sombria”
- (D) “Daniel se separou do grupo para inspecionar o prédio e descobrir a origem da luz.”

Agora preencha o quadro, relacionando os termos corretamente em causa e consequência.

Causa	Consequência

4ª) Complete as informações abaixo com elementos textuais que identifique os momentos da narrativa lida.

A excursão	
Enredo:	
Situação inicial	
Conflito	
Clímax	
Espaço	
Tempo	
Ação	
Tipos de narrador	

AULAS 11 E 12 Semana 03	PERCURSOS A SERE SEGUIDOS PELO PROFESSOR
	<p>(I) Comunique a turma que receberá as atividades propostas na aula anterior;</p> <p>(II) Retome a leitura do texto, a excursão e comunique a turma que realizaremos uma brincadeira de representação de cenas, como se tivéssemos imaginando a cena narrada. Estimule a turma a criarem novas regras para brincadeira, mas a proposta principal será a seguinte:</p> <p>(A) Leve uma caixa para sala de aula com título “rostos da história”. Dentro da caixa deverá ter alguns trechos do texto que exijam uma ação de um sujeito.</p> <p>(B) Coloque uma música que os estudantes gostem e deixe a caixa passar entre eles (Disponha os alunos em círculo)</p> <p>(C) Quando a música parar, o aluno que estiver com a caixa vai retirar o trecho do texto, ler em voz alta. Os alunos escrevem o trecho no caderno e o professor confirma a escrita escrevendo também na lousa.</p> <p>(D) O aluno fará uma representação curta que demonstre o que diz o trecho.</p> <p>*Possibilidades dos trechos destacados:</p> <p>(1) A estrada era pedregosa e todo mundo pulou ao som do ônibus.</p> <p>(2) Daniel sentiu calafrios apenas quando entrou na cena sombria.</p> <p>(3) Ele se armou de coragem e abriu a porta.</p> <p>(4) Daniel ficou muito inquieto porque não era o lugar que ele queria ir.</p> <p>(III) A ideia da atividade é explorar o significado das palavras e recursos linguísticos como ironia, humor e palavras, expressões que indicam medo, coragem e outros sentimentos.</p>

	<p>(IV) Distribua um novo texto impresso aos estudantes; (V) Informe aos estudantes que a leitura será feita em turnos por alunos que forem apontados pela chamada.</p> <p>Texto: SUPOSTO GOLPE ENVOLVENDO VENDAS DE PACOTES DE VIAGEM É INVESTIGADO EM DIVINÓPOLIS.</p> <p>Segundo a PM, um grupo adquiriu pacotes de excursão para o Réveillon em Copacabana (RJ), mas no dia do embarque a responsável pela viagem não foi ao local combinado e o passeio não ocorreu.</p> <p>Um suposto golpe envolvendo vendas de pacotes de viagem de excursão é investigado em Divinópolis pela Polícia Civil. A informação foi confirmada ao g1 nesta quarta-feira (4), pela assessoria de comunicação da corporação. A agente de viagens Mirian Santos disse à reportagem que o ônibus apresentou problemas. Disponível em https://g1.globo.com/mg/centro-oeste. Acesso em 21/04/2023.</p> <p>(VI) Faça questionamentos aos alunos do tipo: (A) Onde podemos encontrar esse texto? (B) Qual a semelhança desse texto com a narrativa sobre excursão? (C) Do ponto de vista do conteúdo, qual texto tem propósito comunicativo com a realidade?</p>
--	---

ATIVIDADES DO PERCURSO

Leia os textos abaixo

Texto 01

A excursão

Em uma viagem escolar, Daniel ficou muito inquieto porque não era o lugar que ele queria ir. Teria preferido a praia, mas, em vez disso, estava de ônibus para uma cidade sem muito a oferecer. A estrada era pedregosa e todo mundo pulou ao som do ônibus. Daniel já estava tonto até que finalmente viram a entrada da cidade. [...] Daniel sentiu calafrios apenas quando entrou na cidade sombria. [...] O ônibus parou em frente ao que parecia ter sido uma praça central em algum momento. Segundo a história dos guias, eram as ruínas de uma antiga zona industrial. De fato, depois da rua de entrada, ruínas de edifícios eram visíveis. Uma das torres chamou a atenção de Daniel, porque parecia a mais antiga do local e, no entanto, uma luz piscante podia ser vista através de uma de suas janelas. Enquanto todos foram à igreja antiga, Daniel se separou do grupo para inspecionar o prédio e descobrir a origem da luz. Ele entrou em um labirinto de corredores e escadas. Era um lugar sujo, fedorento e escuro, mas Daniel estava curioso. Foi essa curiosidade que

o levou a alcançar a sala de onde a luz saía, quase no último andar do prédio. [...] “Tem algo ou alguém aí”, pensou Daniel e sentiu uma respiração estranha no pescoço, como se alguém estivesse tentando sussurrar algo em seu ouvido. Ele se armou de coragem e abriu a porta. Não havia nada. Ele deu alguns passos na sala e a porta se fechou atrás dele. Naquele momento tudo mudou. Na janela, havia um garoto olhando para fora, gritando e pedindo ajuda, e, num canto, um homenzinho ria quando desligava e acendia uma lâmpada. [...] Daniel sentiu que estava com falta de ar e tentou gritar de susto, mas sua voz não saiu. [...] Daniel acordou. Ele estava no ônibus novamente, mas desta vez eles estavam voltando para a escola. Felizmente, tinha sido apenas um pesadelo.

MAESTRO VIRTUALE. A excursão. Disponível em: Acesso em: 20 out. 2022. Fragmento.

Texto 02

SUPOSTO GOLPE ENVOLVENDO VENDAS DE PACOTES DE VIAGEM É INVESTIGADO EM DIVINÓPOLIS.

Segundo a PM, um grupo adquiriu pacotes de excursão para o Réveillon em Copacabana (RJ), mas no dia do embarque a responsável pela viagem não foi ao local combinado e o passeio não ocorreu.

Um suposto golpe envolvendo vendas de pacotes de viagem de excursão é investigado em Divinópolis pela Polícia Civil. A informação foi confirmada ao g1 nesta quarta-feira (4), pela assessoria de comunicação da corporação. A agente de viagens Mirian Santos disse à reportagem que o ônibus apresentou problemas.

Disponível em <https://g1.globo.com/mg/centro-oeste>. Acesso em 21/04/2023.

1ª) Aponte as semelhanças e diferenças entre os dois textos.

2ª) Leia novamente os textos em duplas e discuta com seu colega se as características abaixo citadas são do texto 01 ou 02.

- (A) Narra fatos que só existem em relação a outros seres. _____
- (B) Os fatos narrados são acontecimentos reais e concretos. _____
- (C) Uso de tempos e espaços no indefinido. _____
- (D) Uso de depoimentos dos personagens é muito comum _____
- (E) Não existe necessariamente um fato que desencadeia a história _____
- (F) A escola do desfecho é do foco narrativo _____

<p>AULAS 13 E 14</p> <p>Semana 04</p>	<p>PERCURSOS A SERE SEGUIDOS PELO PROFESSOR</p>
---	--

	<p>(I) Comunique a turma que todos receberão um texto impresso.</p> <p>(II) Deverão ler com atenção e responder todos os itens.</p> <p><i>Nessas aulas a atividade do percurso será a resolução do teste cognitivo de leitura.</i></p>
--	--

ANEXO 01**MATRIZ DE REFERÊNCIA SAEB/SAEPI 2021 – 5º ANO ENSINO FUNDAMENTAL****I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA**

- D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
- D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
- D6 – Identificar o tema de um texto.
- D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

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

- D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
- D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS

- D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO

- D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
- D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- D8 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
- D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO

- D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
- D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

- D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

ANEXO 02**ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA SAEB/SAEPI 2021 – 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

NÍVEL	DESCRIÇÃO DO NÍVEL
Nível 0 Desempenho menor que 125	A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades deste nível. Os estudantes localizados abaixo do nível 125 requerem atenção especial, pois não demonstram habilidades muito elementares.
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 125 e menor que 150	Os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios. Identificar o tema de um texto. Localizar elementos como o personagem principal. Estabelecer relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em contos. Identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagem e em fábulas. Reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos. Inferir características de personagens em fábulas. Interpretar linguagem verbal e não-verbal em tirinhas.
Nível 3 Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informação explícita em contos e reportagens. Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos. Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas. Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal.
Nível 4 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias. Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música. Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens. Identificar assuntos comuns a duas reportagens. Identificar o efeito de humor em piadas. Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e

	<p>tirinhas.</p> <p>Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos.</p> <p>Inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos.</p>
<p>Nível 5</p> <p>Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <p>Identificar assunto e opinião em reportagens e contos.</p> <p>Identificar assunto comum a cartas e poemas.</p> <p>Identificar informação explícita em letras de música e contos.</p> <p>Reconhecer assunto em poemas e tirinhas.</p> <p>Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos.</p> <p>Reconhecer finalidade de reportagens e cartazes.</p> <p>Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens.</p> <p>Inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas.</p> <p>Inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas.</p> <p>Inferir informação em poemas, reportagens e cartas.</p> <p>Diferenciar opinião de fato em reportagens.</p> <p>Interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas.</p>
<p>Nível 6</p> <p>Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <p>Identificar opinião e informação explícita em fábulas, contos, crônicas e reportagens.</p> <p>Identificar informação explícita em reportagens com ou sem o auxílio de recursos gráficos.</p> <p>Reconhecer a finalidade de verbetes, fábulas, charges e reportagens.</p> <p>Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em poemas, fábulas e contos.</p> <p>Inferir assunto principal e sentido de expressão em poemas, fábulas, contos, crônicas, reportagens e tirinhas.</p> <p>Inferir informação em contos e reportagens.</p> <p>Inferir efeito de humor e moral em piadas e fábulas.</p>
<p>Nível 7</p> <p>Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <p>Identificar assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de música.</p> <p>Identificar opinião em poemas e crônicas.</p> <p>Reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens.</p> <p>Reconhecer elementos da narrativa em fábulas.</p> <p>Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos e crônicas.</p>

	<p>Inferir informação e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música.</p> <p>Interpretar efeito de humor em piadas e contos.</p> <p>Interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos.</p>
<p>Nível 8</p> <p>Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <p>Identificar assunto principal e opinião em contos e cartas do leitor.</p> <p>Reconhecer sentido de locução adverbial e elementos da narrativa em fábulas e contos.</p> <p>Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas e reportagens.</p> <p>Reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes inferir informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas.</p>
<p>Nível 9</p> <p>Desempenho maior ou igual a 325</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <p>Identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas do leitor.</p>

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso dia 22/06/2023.

