



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

LUCIANE MARIA GUEDES ALCOFORADO

**METODOLOGIAS ATIVAS PARA A COMPETÊNCIA LEITORA DO ALUNO
DO 9ºANO – SÉRIES FINAIS: UMA EXPERIÊNCIA COM A PROVA MIRA**

Recife
2020

LUCIANE MARIA GUEDES ALCOFORADO

**METODOLOGIAS ATIVAS PARA A COMPETÊNCIA LEITORA DO ALUNO
DO 9ºANO – SÉRIES FINAIS: UMA EXPERIÊNCIA COM A PROVA MIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Letras. Área de concentração: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Dilma Tavares Luciano

Recife
2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira – CRB-4/2223

A354m	Alcoforado, Luciane Maria Guedes Metodologias ativas para a competência leitora do aluno do 9º Ano – séries finais: uma experiência com a Prova Mira / Luciane Maria Guedes Alcoforado. – Recife, 2020. 132f.: il., tab. Sob orientação de Dilma Tavares Luciano. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Mestrado Profissional em Letras, 2020. Inclui referências. 1. Ensino de leitura. 2. Letramento. 3. Avaliações externas. 4. Compreensão textual. I. Luciano, Dilma Tavares (Orientação). II. Título. 400 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2022-178)
-------	---

LUCIANE MARIA GUEDES ALCOFORADO

**METODOLOGIAS ATIVAS PARA A COMPETÊNCIA LEITORA DO ALUNO
DO 9ºANO – SÉRIES FINAIS: UMA EXPERIÊNCIA COM A PROVA MIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Letras. Área de concentração: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Aprovada em: 27/08/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Dilma Tavares Luciano (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Fatiha Dechicha Parahyba (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Daiana Amorim (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico este trabalho a todos os meus estudantes – meus melhores do universo – por me permitirem criar ideias diferentes do habitual e por se permitirem inovar em estilos de aprendizagem.

Também a meus sobrinhos – em especial, a Luiz Marcone – por ser meu termômetro de atividades antes de levá-las ao laboratório da sala de aula.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pois sem Ele não teríamos conseguido chegar até aqui.

Ademais, conforme Luciano (2018), este trabalho passou por uma *Jesuicidência*, ou seja, Jesus nos encaminhou a uma conjuntura de fatores que deu origem a esta dissertação.

Assim, agradeço à minha orientadora, a professora Doutora Dilma Tavares Luciano, pelo incentivo à pesquisa. À professora Doutora Daiana Amorim pelos comentários pertinentes na qualificação.

In memoriam, a meu pai que insistia para trabalhar naquilo de que eu gostasse. À minha mãe por suas palavras e orações que me levaram à conclusão deste trabalho. Às minha primas, Cláudia Alcoforado e Clementina Alcoforado, aquela, pelo envio do edital de seleção do Programa Proletras UFPE e esta, pelas conversas de tranquilização.

A meu esposo, Flávio Ramos, por seu carinho e por sua paciência.

A meu amigo, Oswaldo Lucas, pela sua revisão textual e pelas contribuições. À minha amiga Taís por seus préstimos na revisão da ABNT.

À minha amiga Micheline por suas orações.

“Tu te tornas responsável por aquilo que cativas” (SAINT-EXUPÉRY, 1943)

RESUMO

Este trabalho surge da preocupação com a busca por estratégias didáticas que regulem condições efetivas para o trabalho pedagógico através da verificação da competência leitora de estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental, diante dos baixos índices de desempenho verificados nos exames nacionais (SAEPE E SAEB) e internacionais (PISA) de avaliação do ensino básico, e especialmente face aos resultados obtidos nos anos de 2000, 2009 e 2012, os quais revelaram estagnação no desempenho dos estudantes. Ainda mais alarmante foi o declínio verificado no exame realizado em 2015, quando o Brasil figurou, então, entre os dez piores países analisados. Diante desse fato, e da demanda sobre os professores da rede pública de ensino de Pernambuco por letramento digital exigido para aplicação da ProvaMira e da utilização da Plataforma FOCO – PE, a presente pesquisa objetivou observar esses dois artefatos digitais para propor a adoção da Metodologia Ativacom a Abordagem Baseada em Equipe (ABE), nos moldes propostos por Mattar (2017), para desenvolvimento da competência leitora dos estudantes. Respalda-se na crença em que a cooperação entre os pares típica da ABE representa uma fundamental estratégia didático-pedagógica para a cultura de aprendizagem na atualidade. Tem, assim, como problema norteador da investigação, caracterizada como pesquisa qualitativa e com abordagem descritiva, refletir sobre o fenômeno da inferência em atividades de leitura, para alunos do 9º ano, série final do ensino fundamental, com a proposição de um modelo didático-pedagógico de interação por meio de tecnologia digital, mais especificamente, pela cooperação entre os pares no interior de ambientes virtuais organizados no GOOGLECLASSROOM e no KAHOOT. Para tanto, a discussão teórica sobre o fenômeno de leitura toma por base os postulados oferecidos por Marcuschi (1996), Marcuschi e Xavier (2004); Cosson (2014), Leffa (1996) e Rojo (2012) para o ensino de leitura; e Ausubel (1978) para discutir a noção de colaboração e sua relação com o sucesso da aprendizagem, sem desconsiderar os preceitos socioconstrutivistas dos mestres Vygotsky e Freire (1983), visto que defendem uma aprendizagem decorrente também de um processo social. Pretende, assim, contribuir com as discussões acerca da necessária inovação pedagógica relativa à demanda por

mais autonomia na aprendizagem e desenvolvimento da competência comunicativa numa perspectiva sociointeracionista.

Palavras-chave: Ensino de leitura; Letramento; Avaliações externas; Compreensão textual.

ABSTRACT

This work intends to bring didactical strategies to regular effective conditions in pedagogy with verification from capacity to read from 9th grade from low indexes of performance in the national examinations (SAEPE and SAEB) and the international examination (PISA) which evaluate basic education, and specially with the results got from 2000, 2009 and 2012 years which showed stagnation in the results from the students. Even more alarming decline saw in the examination in 2015, when Brazil was present among the worst. Against this and the demand on public teachers for Pernambuco for digital literacy required to application of Mira Examination and the use of Platform FOCO – PE, this present research intended to observe these two digital artifacts to propose an adoption of Active Methodology with the Based Team Approach (ABE in Portuguese) like Mattar (2017), to improve students reading abilities. It backs up in beliefs from typical cooperation among ABE partners which is a fundamental didactic and pedagogical strategy to actual learning. So it has like guiding of investigation, featured qualitative search and with descriptive approach, to reflect about phenomenon from inference in reading habits in 9th grade, final grade in elementary school. With the propose of a model didactic and pedagogical of interaction using digital technology more specifically with cooperation among partners from inside virtual ways organized by GOOGLE CLASSROOM and KAHOOT. For this, the theoretical discussion about the phenomenon of reading is based in postulates from Marcuschi (1996), Marcuschi and Xavier (2004); Cosson (2014), Leffa (1996) and Rojo (2012) to reading teach; and Ausubel (1978) to discuss notion of cooperation and its relation about learning successful, without disregard the precepts socioconstructivist from Vygotsky and Freire (1983), since they defend learning from social process. So, it intends to contribute with discuss about the necessary pedagogical innovation from the demands for more autonomy in learning and development from capacity of communication inside notion of social interactionist.

KEYWORDS: Learning of reading; Literacy; Examinations; Capacity of communication.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O conhecimento no centro da relação intersubjetiva: motivação e inovação pedagógica.....	19
Figura 2 - Média dos percentuais de casos omissos em leitura por país e unidade da federação PISA 2015.....	27
Figura 3 - Questão SAEB de Língua Portuguesa do 9º ano.....	35
Figura 4 - Desempenho dos estados brasileiros no teste Pisa.....	38
Figura 5 - Matriz de Referência de língua Portuguesa – SAEPE – 9º ano do Ensino Fundamental.....	43
Figura 6 - Página inicial da plataforma FOCO/PE.....	50
Figura 7 - Tela 01 de cadastro.....	50
Figura 8 - Tela 02 de cadastro.....	51
Figura 9 - Tela de confirmação de identificação do usuário.....	51
Figura 10 - Tela de solicitação de email.....	52
Figura 11 - Tela inicial do login na plataforma.....	53
Figura 12 - Página inicial após login.....	53
Figura 13 - Média do desempenho da Prova Mira do 8º ano em língua portuguesa e em matemática.....	54
Figura 14 - Grau de domínio de habilidades de leitura dos 9º anos em 2018.....	55
Figura 15 - Análise individual dos alunos por questão da Prova Mira de 2019.....	55
Figura 16 - Gráfico da Prova Mira 2019 9º anos.....	56
Figura 17 - Gráfico do resultado da Escola em 2018.....	57
Figura 18 - Gráfico da Média da proficiência de leitura dos 9º anos da escola.....	58
Figura 19 - Grau de domínio das habilidades do ENEM de linguagens em 2018.....	59
Figura 20 - Dificuldades das habilidades de leitura da matriz do SAEPE a serem reforçadas e aprofundadas de 2018.....	60
Figura 21 - Análise de questão da prova Mira na Plataforma FOCO/PE.....	61
Figura 22 - App Prova Mira.....	63
Figura 23 - Ícone do app Mira.....	63
Figura 24 - Meu primeiro acesso.....	64
Figura 25 - Cadastro do docente.....	64
Figura 26 - Tela para inserção do número do celular.....	64
Figura 27 - Mensagem de código de acesso.....	65

Figura 28 - Tela de digitação do código.....	65
Figura 29 - Complementação do Cadastro.....	66
Figura 30 - Criação de senha.....	66
Figura 31 - As seleções de escola, disciplina, turno.....	67
Figura 32 - Tela correspondente à turma.....	67
Figura 33 - Tela corresponde ao ícone “avaliação diagnóstica”.....	67
Figura 34 - Tela correspondente ao ícone ‘correção por foto’.....	68
Figura 35 - Tela correspondente ao código do tipo da prova.....	68
Figura 36 - Localização na prova do código do tipo da prova.....	68
Figura 37 - Exemplo de gabarito fotografado.....	69
Figura 38 - Relatório da prova Mira.....	70
Figura 39 - Relatório da prova Mira.....	70
Figura 40 - Modelo de Dascal & Weizman. Fonte: Marcuschi (2008;245).....	78
Figura 41 - Modelo de ensino sintetizado na presente pesquisa.....	84
Figura 42 - Modelo de ensino sintetizado na presente pesquisa.....	85
Figura 43 - Estrutura de construção das atividades.....	94
Figura 44 - Página de acesso ao Kahoot – tela 01.....	101
Figura 45 - Seleção do tipo de conta do kahoot.....	102
Figura 46 - Descrição do tipo de trabalho.....	102
Figura 47 - Tela do tipo de conta.....	103
Figura 48 - Tela da criação da conta.....	103
Figura 49 - Tela de boas-vindas ao Kahoot.....	104
Figura 50 - Tela de link de tutorial do uso do Kahoot.....	104
Figura 51 - Criação do Kahoot.....	105
Figura 52 - Criação do jogo.....	106
Figura 53 - Criação do jogo – adicionando as alternativas.....	106
Figura 54 - Plataforma do googleforms.....	107
Figura 55 - Tela de documento em branco do googleforms.....	108
Figura 56 - Documento editável do googleclassroom.....	108
Figura 57 - Exemplo de what’s up web para divulgação de link.....	109
Figura 58 - Tela inicial da plataforma google.....	110
Figura 59 - Tela inicial do googleclassroom.....	110
Figura 60 - Tela de preenchimento dos dados da sala virtual.....	111
Figura 61 - Meme 01: Pandemia.....	113

Figura 62 - Criação da turma do googleclassroom.....	115
Figura 63 - Tela da Criação de Atividade.....	116
Figura 64 - Tela de inserção de anexo.....	117
Figura 65 - Meme anexado.....	118
Figura 66 - Informativo 01- Informativo da Secretaria de saúde de Olinda.....	119
Figura 67 - Informativo 02- O que é o novocoronavírus?.....	120
Figura 68 - Meme 02.....	123
Figura 69 - Meme 03.....	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Levantamento do estado da arte.....	21
Tabela 2 - Posição do Brasil e dos países da OCDE na escala de proficiência em leitura.....	28
Tabela 3 - Coeficientes estatísticos clássicos do item . SAEB – Língua Portuguesa – 9º ano do ensino fundamental.....	35
Tabela 4 - Mapa dos descritores.....	46
Tabela 5 - Conceitos do Enquadramento Teórico.....	89

LISTA DE SIGLAS

ABE	Aprendizagem Baseada em Equipe
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
IDEPE	Índice de Desenvolvimento em Educação de Pernambuco
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	26
2.1	REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA.....	26
2.2	O DESAFIO À DOCÊNCIA: LETRAMENTO DIGITAL.....	30
2.3	UM OLHAR SOBRE OS EXAMES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	33
2.3.1	Critérios da avaliação da competência leitora e os descritores de desempenho.....	40
2.3.2	A Plataforma FOCO/PE.....	48
2.3.3	A prova MIRA.....	61
2.4	O FENÔMENO DA LEITURA.....	72
2.4.1	Concepções e produções de sentido.....	72
2.4.2	Inferência: o que é, como faz.....	77
2.4.3	A competência leitora e os modelos de ensino-aprendizagem da leitura.....	82
2.5	AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.....	91
2.5.1	A metodologia ABE e o desenvolvimento da competência leitora.....	92
3	METODOLOGIA.....	96
4	PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE INTERAÇÃO POR MEIO DE COOPERAÇÃO ENTRE OS PARES (GOOGLE, CLASSROOM, KAHOOT).....	100
4.1	KAHOOT.....	100
4.2	GOOGLECLASSROOM.....	109
4.3	ATIVIDADES DE LEITURA NO AVA COM METODOLOGIA – ABE.....	112
5	CONCLUSÕES.....	126
	REFERÊNCIAS.....	129

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, uma das ações das políticas públicas educacionais do Brasil é a aplicação de exames em larga escala. Ele volta-se ao desenvolvimento da competência leitora no Ensino Básico, objetivando a construção de habilidades necessárias à apropriação dos conhecimentos em cada um dos componentes curriculares, mas, especialmente, de português e de matemática. Logo, a busca por estratégias que regulem condições efetivas para o trabalho pedagógico através da verificação do desempenho dos estudantes, devido aos baixos índices de desempenho na leitura, razão da preocupação inspiradora deste trabalho. Este eixo de ensino continua sendo um amplo campo de pesquisas, de modo que o último resultado do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), exame internacional promovido pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), ocorrido em 2017, reafirma essa situação.

No atual cenário político-educacional internacional, compreende-se a importância desses exames do ensino em todos os níveis, dada a atenção dispensada pelos líderes das políticas públicas da educação de cada País à verificação de proficiência do leitor através igualmente dos resultados obtidos no PISA. Esta avaliação é realizada numa frequência de dois anos, pelos membros da OCDE, por meio da qual são mensurados três domínios de conhecimento - leitura, matemática e ciências -, de alunos que estejam no primeiro ano do ensino médio, ou seja, de jovens que já tenham concluído a primeira etapa do ensino básico, o que no Brasil corresponde ao nono ano do ensino fundamental. Daí, justifica-se a escolha desse grupo-classe como alvo da proposta intervencionista apresentada nesta dissertação.

Nos anos de 2000, 2009 e 2012, o resultado do Brasil na avaliação da leitura manteve-se estagnado, seguido de preocupante declínio verificado no exame realizado em 2015, quando o Brasil figura, então, entre os dez piores países analisados. Assim, de acordo com os dados de 2015, 54% das questões avaliadas estavam focalizadas na área do ensino de ciências, porém foram aplicadas também as avaliações opcionais do PISA: Letramento Financeiro e Resolução Colaborativa de Problemas. Esses exames mostraram desempenho ruim relacionado à competência leitora dos estudantes, pois esta habilidade envolve todas as competências. A amostra brasileira contabilizou 841 escolas, 23.141 estudantes, 8.287 professores.

Destacamos dessa amostra alguns resultados, por exemplo, a média da rede Estadual de Pernambuco, em leitura, foi 402, ficando abaixo das redes Federal e Particular de ensino. Esses dados nos remetem à primeira seção do Enquadramento teórico: a 2.1. Reflexões sobre políticas públicas educacionais e a avaliação do ensino-aprendizagem da leitura. Esse tópico ainda nos apresenta três destaques para seu fechamento são, a saber: os exames nacionais do ensino básico; critérios da avaliação da competência leitora e os descritores de desempenho; A plataforma FOCO/ PE ; A prova MIRA.

Também diante daquele ponto fraco, evidenciamos algumas dificuldades encontradas, por exemplo: compreender textos que apresentem gráficos, diagramas ou tabelas associados a textos em prosa, por exemplo, nas notícias. Esses problemas demonstram incompatibilidade com competências para alunos concluintes do Ensino Fundamental. O que fazemos com esses adolescentes? Onde estamos falhando? Que estratégias usamos para a aprendizagem dos estudantes? Que ferramentas atrairiam sua atenção? O que precisamos fazer para mudar esse cenário, pois, como cidadãos, eles deverão ser capazes de realizar atividades corriqueiras, tais como: a compreensão de uma notícia ou de um contrato de aluguel, de trabalho, ou outro qualquer apenas localizando informações, recuperando-a. Como ele se conscientizará da realidade onde está inserido, não conseguindo interpretá-las.

Diante desse fato alarmante, queremos proporcionar uma sugestão de trabalho, primordialmente, voltada a professores de língua portuguesa. Nesta proposta, buscamos contemplar os letramentos (linguístico e digital, uma vez que vivenciamos o contexto da chamada Educação 5.0, no momento que tecnologias atraem bastante a vida social dos indivíduos, principalmente, os jovens), a fim de inseri-los efetivamente na sociedade.

Essa foi escrita, visando ao alcance do padrão de leitura desejável dos estudantes, definido adiante no enquadramento teórico, logo, à ampliação da competência leitora quanto a essa proficiência, assim, a nossa perspectiva de língua é concebê-la como instrumento de interação – a socionteracionista e discursiva –, a qual Marcuschi (2008:61) compreende como um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual ela atua. Além de ser um sistema dessas

mesmas práticas sociais com a qual interlocutores agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância.

Portanto, parte-se do pressuposto de possibilidade de ampliação da competência leitora por meio do uso da língua, isto é, a partir da interação entre os pares. Através do emprego da metodologia ativa: Aprendizagem Baseada em Equipes (ABE), em turma de 9º ano, usando as plataformas Googleclassroom, Kahoot , ferramentas essas as quais compõem o cenário da Educação 5.0, além de atrair esse público para o processo de aprendizagem. Isso respalda-se na crença em que este processo por meio de cooperação entre os pares representa um fundamental aliado em estratégias didático-pedagógica para a cultura de aprendizagem na atualidade, conforme Mattar (2017:21) defende:

A posição central do professor no processo de ensino (o sábio no palco) começou a ser questionada de maneira mais intensa a partir do momento em que a Internet passou a disponibilizar informações e conteúdos gratuitos de qualidade, e em abundância [...] criando, assim, espaço para o desenvolvimento de metodologias mais ativas, nas quais o aluno se torna protagonista e assume mais responsabilidade sobre seu processo de aprendizagem e o professor se torna um guia ao lado).

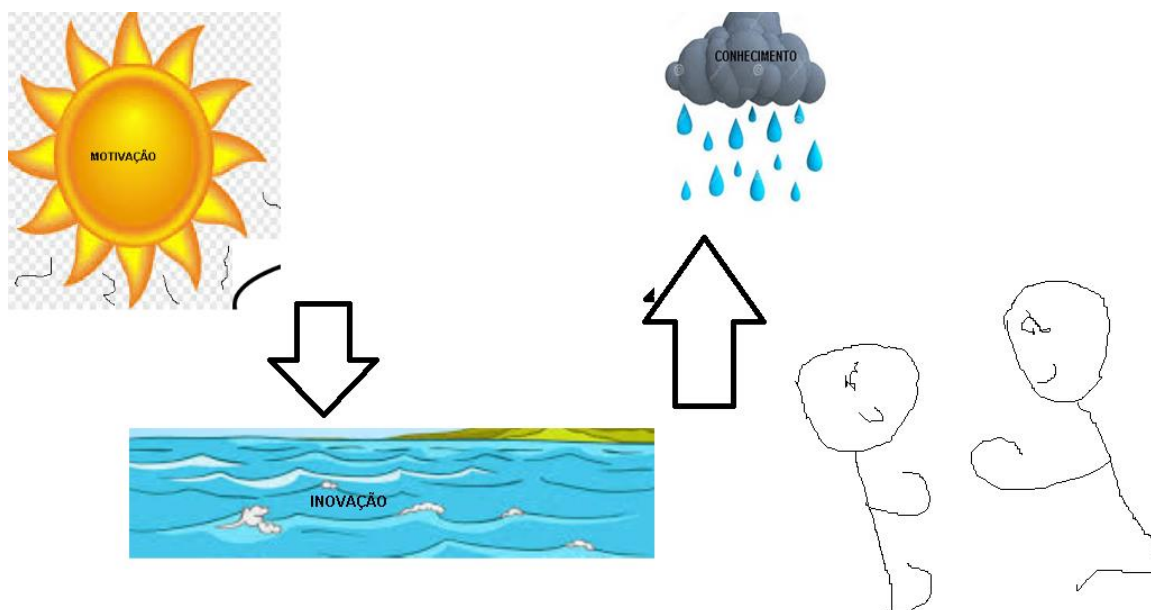
Desta forma, a interação existente no contexto de ensino e de aprendizagem pode favorecer a melhora de desempenho dos discentes quando das ideias antigas são transformadas em novas, ou seja, quando o docente revela competência didático-pedagógicas ofertando ao aluno a oportunidade de desenvolver habilidades de linguagem para decidir criar, pesquisar, entre outras atividades cognitivas.

Com base nesse aporte e na adoção de ABE parece-nos o ideal para o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes que estão no último ano do ensino fundamental, porque este trabalho credita à metodologia ativa o fazer pedagógico em que o aprendiz é compreendido como um ser ativo, tal como defende o construtivismo piagetiano, em seus postulados acerca das relações de acomodação e de assimilação. Contudo, sem desconsiderar os preceitos socioconstrutivistas dos mestres Vygotsky e Freire (1983), visto que defendem uma aprendizagem decorrente também de um processo social.

Portanto, os alunos são instigados a assumirem o papel de atores da construção de sua própria aprendizagem e o conhecimento novo assume o centro desse processo. É, pois, um modelo de interação de sala de aula que tem a noção de autonomia como base para as ações intersubjetivas.

Na figura 01, apresentaremos uma representação dessa situação de aprendizagem.

Figura 1 - O conhecimento no centro da relação intersubjetiva: motivação e inovação pedagógica



Observamos o sol como a motivação sem ela, nenhum dos atores, envolvidos no processo, se disponibilizariam para algo; a inovação é o mar, transpirado por discentes e docentes, desta forma, gerará a chuva, constituindo o conhecimento, molhando os pares. Entendemos que nosso trabalho é uma luta por uma didática participativa e colaborativa quando professores se tornam mediador/ tutor das atividades, mas professores alunos corroboram para a formação do conhecimento.

Essa prática é proposta por Freire (1996), ao postular que a partir da motivação passa a ter espaço ao protagonismo discente, gerando a transformação de um ensino bancário para um criativo e libertador, cuja autonomia é a força motriz. Finalizando com as palavras de Freire (1983.p.17):

Assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem – realidade. Esta relação homem – realidade, homem – mundo, ao contrário do contato animal com o mundo, [...] implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão como também pode tê-las atrofiadas,[...].

Em síntese, assumimos a orientação do atual documento regulador do ensino fundamental de Pernambuco: o currículo de língua portuguesa do ensino fundamental, séries finais, publicado em dezembro de 2018 e distribuído para os professores desta rede em agosto de 2019. Este documento norteador advém da Base Curricular Comum ensino fundamental, homologada pelo Ministério da Educação (MEC) em dezembro de 2017, servindo-nos para a elaboração da sequência didática

apresentada na seção 4 cujo título é PROPOSTA DIDÁTICOPEDAGÓGICA DE INTERAÇÃO POR MEIO DE COOPERAÇÃO ENTRE OS PARES (GOOGLECLASSROOM, KAHOOT).

Diante do exposto, entende-se que o nosso problema norteador é refletir sobre a compreensão leitora de alunos do 9º ano, série final do ensino fundamental com base na noção de cooperação entre os pares, postulada no interior das metodologias ativas para a proposição de um modelo didático-pedagógico de interação. Desta maneira, essa reflexão já citada por Marcuschi (1996:64) que é na aula de língua materna que se deveria exercitar a compreensão, aprofundar o entendimento e conduzir a um questionamento crítico. Para esse ponto, elaboramos toda a seção 2.2 que trata de o fenômeno da leitura, subdividido - o em: concepções e mecanismos de produção de sentido; inferência: o que é, como se faz; a competência leitora e os modelos didáticos de ensino-aprendizagem da leitura.

Além disso, o conceito de metodologias ativa ficará ainda no Enquadramento teórico, na seção 2.3, concluindo nosso marco teórico. Por conseguinte, no capítulo 3, a metodologia é pormenorizada através de subtópicos que levarão à descrição e à análise do presente estudo. Esta tratará de uma breve descrição do passo a passo dos métodos abordados no capítulo 4, a proposta intervencionista.

Convém salientar, ainda, que, embora sejam muitas as pesquisas encontradas nos repositórios de Programas de Pós-Graduação em Educação, Letras, Ciências da Saúde tanto nos acadêmicos como profissionais, compreendese este estudo como inovador. Reconhecendo, pois, as contribuições das pesquisas em educação como percursos importantes no sentido da inovação pedagógica, esta pesquisa propõe-se a discutir a hipótese de que a noção de cooperação de aprendizado em situações significativas. Nesses termos, Asubel (1978) afirma ser a colaboração como caminho possível para a superação de fracassos no ensino.

Nesta pesquisa, isso se revela através das análises dos resultados de instrumentos de avaliação em larga escala nacional e local. Justificando quaisquer iniciativas que venham a colaborar com prováveis soluções dessa demanda, mesmo diante de tantos e variados esforços coletivos e individuais, como comprovam as pesquisas voltadas para o tema, na última década.

Assim, no período, 30/03/2018 a 06/04/2019 nas plataformas de Programas de Pós-graduação acadêmico e profissional de Pernambuco, do google acadêmico, usando como palavras-chave: metodologias ativas, compreensão leitora , avaliação externa, SAEB e SAEPE, compreendendo dissertações e teses dos últimos 05 anos, foi elaborada a tabela 01, abaixo:

Tabela 1 - Levantamento do estado da arte

TÍTULO / NO / AUTOR	PALAVRAS-CHAVE	ORIENTADOR	INSTITUIÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
LEITURA E PROVA BRASIL:LEITURA E AVALIAÇÃO/2013/ SILVA, Fátima Soares da	Compreensão leitora. Prova Brasil. Avaliação em larga escala.	Dr ^a . Telma Ferraz Leal	UFPE	TESE DE DOUTORADO ACADÊMICO
A AVALIAÇÃO DE CONHECIMENTOS DAS CRIANÇAS RELACIONADOS À LEITURA E À ESCRITA: PRÁTICAS DE PROFESSORES DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL/2015/ LIMA, MARIA DE FÁTIMA MOURA DE	Alfabetização. Avaliação. Práticas docentes	Dr. Alessandro Silva	UFPE	DISSERTAÇÃO DE MESTRADO ACADÊMICO
Avaliação da alfabetização: um exame de diferentes edições da provinha Brasil/2013/ Silva, Thais Thalyta da	Provinha Brasil; AVALIAÇÃO; ALFABETIZAÇÃO	Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes	UFPE	DISSERTAÇÃO DE MESTRADO ACADÊMICO
Avaliação de proposta estruturada na aprendizagem baseada em equips (TBL – Team – Basead Learning) para utilização em curso de Medicina/2014 Oliveira, Carlos Alberto	Aprendizagem baseada em equipes Educação médica Aprendizagem ativa	Dra. Maria Helena Senger	PUC/SP SOROCABA	DISSERTAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL
Nas entrelinhas do gênero canção: estratégias para a formação de um leitor proficient/2018/ Silva, Fábio Dias da	Gênero textual Canção; Sequência didática; Competência leitora	Dr ^a Valdenides Cabral de Araújo Dias	UFRN	DISSERTAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL
Facebook: um suporte tecnológico para o ensino da leitura/2016/ Facebook: um suporte tecnológico para o ensino da leitura Silva, Maria Marlene dos Santos Viana da	Ensino de leitura;Facebook; Gêneros multimodais	Dra. Josilete Alves Moreira de Azevedo	UFRN	DISSERTAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL
O uso dos descritores no ensino de leitura: uma proposta de intervenção pedagógica/2016/ Vieira, Luciene de Fátima Dantas	Competência leitora; Estratégias de leitura;Descritores de leitura	Prof ^a Dr ^a Josilete Alves Moreira de Azevedo	UFRN	DISSERTAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL

Diante do exposto, podemos perceber que, praticamente, não há qualquer estudo acerca da questão específica do uso de metodologias ativa – aprendizagem baseada em equipes (ABE) – nas aulas de leitura, ponto central e motivador desta dissertação.

Dessa maneira, na primeira tese apresentada na tabela 01, a pesquisa constituiu uma análise da compreensão leitora em turmas de série inicial do Ensino

Fundamental, em duas escolas da rede Municipal do Recife. Foram acompanhadas 05 turmas do 5º ano de 2009. Os docentes das turmas foram entrevistados e comparadas suas práticas aos documentos oficiais (Currículo da Prefeitura da Cidade do Recife e a matriz de Referência da Prova Brasil). Analisar a compreensão leitora desses estudantes através de testes. Entendendo os paradigmas da avaliação e dos testes examinados em sala para verificar o desempenho dos alunos.

Para isso, a pesquisadora fez um levantamento histórico das perspectivas de avaliação. Assim, comparou as perspectivas de avaliação das docentes com esse levantamento histórico, apresentando os itens vivenciados pelos alunos na sala de aula.

No segundo trabalho, contemplamos um processo investigativo do tipo qualitativo sobre a relação entre as perspectivas de avaliação de ensinos de leitura e de escrita adotadas por duas professoras de duas escolas da rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes do 1º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa foi constituída por observação das aulas, entrevista com as participantes semiestruturadas e a análise documental.

No segundo trabalho, contemplamos um processo investigativo do tipo qualitativo sobre a relação entre as perspectivas de avaliação de ensinos de leitura e de escrita adotadas por duas professoras de duas escolas da rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes do 1º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa foi constituída por observação das aulas, entrevista com as participantes semiestruturadas e a análise documental.

No seguinte, cujo objetivo foi o de avaliar a complexidade dos itens da provinha Brasil, verificando se os erros e os acertos estariam relacionados exclusivamente ao conhecimento dos estudantes ou influenciados pelo instrumento. A metodologia foi para o ensino da leitura de multimodais, Maria Marlene dos Santos Viana da Silva. O uso dos descritores no ensino de leitura: uma proposta de intervenção pedagógica/2016/ Vieira, Luciene de Fátima Dantas Competência leitora; Estratégias de leitura; Descritores de leitura Profª Drª Josilete Alves Moreira de Azevedo UFRN DISSERTAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL uma abordagem qualitativa com base na análise de conteúdo como em Bardin (2004) a partir da aplicação, segundo os seguintes critérios: tempo por questão, instrução pelo aplicador, resposta em voz

alta pelos alunos, dúvida dos alunos, busca de apoio para os alunos, antecipação individual das respostas, motiva e / ou interesse dos alunos. Analisaram-se as respostas, ou seja, consideram-se acertos e erros de cada item por cada aluno associando-os às práticas pedagógicas dos docentes regentes das turmas.

Na dissertação de Oliveira (2014), observamos a apresentação de metodologia ativa (Aprendizagem baseada em equipes – TBL) e seu emprego numa disciplina do curso de Medicina da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Essa proposta foi realizada para um programa de pós-graduação profissional, como consta na tabela, e, desta maneira, era necessária a intervenção do pesquisador. O objetivo desta foi o de substituir aulas teóricas por sessões de TBL, buscando garantir o interesse participativo dos graduandos em atendimento às Diretrizes Curriculares da disciplina.

Outro trabalho também de um programa de pós-graduação profissional é o de Silva (2018) que, como o nosso, pretendeu buscar um leitor proficiente, porém usou apenas a sequência didática baseada em Dolz (2004), considerando um único gênero textual – canções – numa perspectiva de leitura de Leffa (1996). A partir de uma abordagem qualitativa, através de uma pesquisa-ação. Os instrumentos de dados para a coleta foram questionários respondidos por alunos do 9º ano numa escola estadual de Caiocó/RN.

Nas dissertações seguintes, Silva (2016) e Vieira (2016) ambas, além de serem do programa de pós-graduação profissional, consideraram como linha de pesquisa, a Linguística Aplicada, centrando-se no ensino da leitura. Esta investigou a competência leitora de estudantes do 9º ano de uma escola da rede estadual do Rio Grande do Norte, na cidade de Currais Novos. Seu corpus foram os testes respondidos pelos alunos a partir da Matriz de Referência de Língua Portuguesa. Neles, foram identificadas as dificuldades dos alunos nas práticas leitoras e, a partir daí, foi elaborada a intervenção pedagógica, a fim de incentivar a leitura e contribuir para o desenvolvimento dessa competência, utilizando os referidos descritores como estratégias de leitura dos gêneros discursivos: notícia e tirinha. Para a constituição desse corpus, também foram usados diários de leitura dos alunos e a resposta daqueles questionários.

Quanto àquela dissertação, centrou-se numa proposta de ensino de leitura numa concepção dialógica e interativa da linguagem nos gêneros discursivos da linguagem Bakhtin (2004), e dos multimodais Rojo (2012), letramento literário Cosson (2014), ensino da leitura Leffa (1996), perspectivas de língua Marcuschi e Xavier

(2004) entre outros para corroborarem na pesquisa-ação em que foi possível identificar situações concretas para o uso do “facebook” que, além de estimular o interesse dos alunos pelas aulas de língua portuguesa, pode contribuir na efetivação de uma situação concreta de cotidiano, sendo significativa para suas vidas escolar e social.

Portanto, a tabela 01 serve para corroborar a relevância temática do presente trabalho, uma vez que serve para revelar, de um lado, a atenção das pesquisas acerca da avaliação da compreensão leitora estar voltada preferencialmente para a alfabetização e anos iniciais do ensino fundamental e, de outro, demonstra haver poucos trabalhos sobre o uso de metodologias ativas no ensino de língua materna, e mesmo no ensino básico.

Diante disso, justifica-se esta proposta de intervenção como reveladora da superação das dificuldades encontradas nos resultados da compreensão leitora ² de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, verificados na PROVA MIRA, de ensino/aprendizagem da língua portuguesa como língua materna, para que o aluno seja capaz de construir/ ampliar a autonomia na aprendizagem, aspecto motivador do processo de interação entre eles.

Objetivos da Pesquisa

Objetivo Geral

- Relatar uma proposta de multiletramentos para docentes sobre a compreensão leitora de alunos do 9º ano, série final do ensino fundamental, com base na abordagem de ensino por meio de cooperação entre os pares postulada no interior das metodologias ativas, para a proposição de um modelo didático-pedagógico de interação em ambientes virtuais de interação (AVA).

Objetivos Específicos

- Analisar o conceito de competência leitora definidos nos documentos oficiais.
- Descrever a plataforma FOCO/PE.

- Investigar os dados das avaliações em larga escala para composição de uma proposta didático-pedagógica.
- Verificar sobre o letramento digital como desafio à docência.

2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

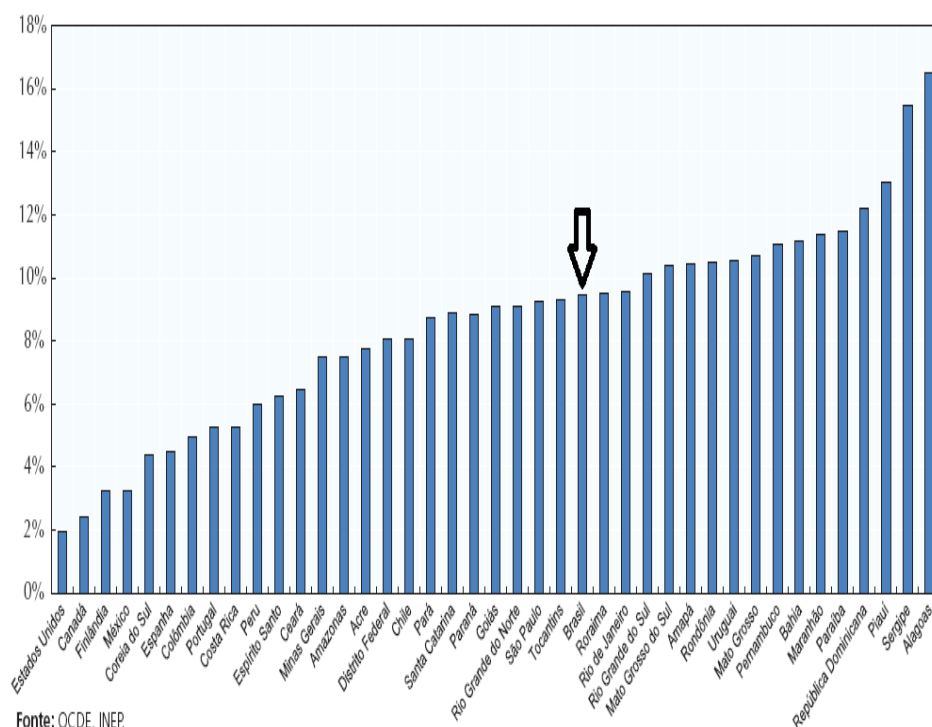
2.1 REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA

As duas últimas décadas do século passado registram momentos de intensa transformação no cenário das políticas públicas educacionais em todo o mundo, especialmente em decorrência das relações de trabalho que passam a assumir novas formas, em consequência, de um lado, das exigências socioeconômicas de cada nação, mas, de outro, como resultado da presença de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na atividade profissional de praticamente todos os setores.

Para a educação, a possibilidade dessa comunicação em rede, isto é, na universalização das informações relativas à aprendizagem por meio dos instrumentos avaliativos externos, levou à observação da aprendizagem em uma dimensão global, consoante a identificação de problemas comuns acerca da formação no ensino básico, como é possível verificar através da criação e implementação do PISA, em nível mundial, e, no Brasil, também dos exames nacionais e estaduais do ensino, respectivamente, o Sistema de Avaliação em Educação Básica - SAEB e o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE são exemplos dessa efervescência na política educacional.

Na figura 02, localizada na página seguinte, **média dos percentuais de casos omissos em leitura por país e unidade da federação pisa 2015**, podemos observar que Pernambuco possui um índice de cerca de 12% das questões sem resposta, ou seja, não há como aferir a competência leitora dos estudantes nesses itens. O resultado ainda é alto, piora ainda mais quando comparamos Pernambuco aos Estados Unidos e ao Canadá.

Figura 2 - Média dos percentuais de casos omissos em leitura por país e unidade da federação PISA 2015



Esse quadro só piora ao analisarmos outros parâmetros do mesmo exame, como na tabela 02, **POSIÇÃO DO BRASIL E DOS PAÍSES DA OCDE NA ESCALA DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA**, a situação dos estudantes brasileiros deve ser, assim, ocupação de todos os atores da educação, no país. Quando comparado a Portugal, cuja língua materna é a mesma, os estudantes portugueses obtiveram resultados acima da média nos exames de 2006, e permanecem nesse patamar relativo à leitura, e com crescimento paulatino em matemática e em ciências, desde aquele ano. Os resultados também obtidos na última avaliação, ocorrida em 2015, confirmaram os mesmos índices acima da média, obtidos pelos exames aplicados aos estudantes portugueses, em contraste com a permanência de resultados abaixo da média, dos estudantes brasileiros.

Tabela 2 - Posição do Brasil e dos países da OCDE na escala de proficiência em leitura

POSIÇÃO DO BRASIL E DOS PAÍSES DA OCDE NA ESCALA DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA								
NÍVEL	6	5	4	3	2	1A	1B	ABAIXO DE 1B 7,06
ESCORE MÍNIMO	6698	626	553	480	407	335	262	1,25
% ESTUDANTES BRASIL	00,14	1,31	66,36	16,19	225	226,52	117,41	7,06
% ESTUDANTES OCDE	11,11	7,22	220,45	227,91	223,24	113,59	55,23	1,25

Fonte: OCDE/INEP

Nessa tabela, podemos observar que a porcentagem maior, no Brasil, é de estudantes no nível 2, isto é, 25% deles seriam proficientes e, conseqüentemente exerceriam sua cidadania pela compreensão de textos que circulam-na sociedade, segundo a OCDE. O nível 2 afirma que estes compreendem textos com bastante dificuldade. Isso quer dizer que, em nosso país, um número ínfimo, cerca de menos de 1% do grupo pesquisado não apresentaria compreensão leitora, para entender um editorial de um telejornal, ou compreender uma tabela de um campeonato de futebol. Desta maneira, como podemos encaminhá-los para uma maioria de nível 6 como em países desenvolvidos?

A tabela acima ilustra o desempenho em proficiência leitora comparativamente, do Brasil e dos demais países participantes do exame, tendo o Brasil ficado entre os quatro piores desempenhos.

Por outro lado, em Pernambuco, há indícios de melhora, demonstrados nos resultados do SAEPE desde 2008. A partir de 2018, vêm sendo realizados exames de língua portuguesa e de matemática anualmente, com estudantes de séries finais de ciclo, a saber: 5º ano, 9º ano e a 3ª série do ensino médio, revelando, por meio de boletins ou revistas pedagógicas em meios impressos e / ou digitais, que o estado

vem crescendo graças ao exercício de boas práticas pedagógicas, ainda que se deva reconhecer a necessidade de construção de novas práticas, tais como a que defendemos no presente trabalho.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), momento de mudanças paradigmáticas da educação nacional, em prol da melhoria da qualidade do ensino nas redes públicas e privadas, a atenção política está centrada de modo especial nas séries finais dos ensinos fundamental e médio - 9º ano e 3º ano, respectivamente -, em cujo sistema de controle encontram-se os exames nacionais de avaliação, denominados Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE). Por meio desses instrumentos de avaliação, são estabelecidos indicadores de processo de ensino-aprendizagem, os quais, no caso do ensino da leitura, devem orientar o professor em suas ações pedagógico-didáticas por configurarem a constituição de uma *escala de proficiência* com vistas a traduzir medidas pedagógico-didáticas em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar.

Voltando a Pernambuco, quanto à avaliação SAEPE, foi criada diante do panorama internacional e nacional mencionado não só para apresentar resultados locais, mas para orientar as abordagens por meio dos assim *descritores de desempenho*. Esta avaliação, de natureza diagnóstica da efetividade do ensino de português e mais especificamente da habilidade de leitura, pauta-se na comparação de resultados obtidos longitudinalmente, por meio de uma metodologia conhecida como TRI (teoria da resposta ao item), em que o estudante é analisado sob três diferentes aspectos: individuais, relativos à rede estadual de ensino, e à própria escola.

É nesse paradigma em que o estado de Pernambuco tem gerado seus instrumentos de avaliação do ensino básico, visando à melhoria do ensino público e reversão desse cenário de insucesso. Ao fazê-lo, dispõe instrumentos que representam um desafio a todos os docentes, não apenas relativo à atualização quanto ao conhecimento específico do objeto de ensino sob sua responsabilidade, mas também da mobilização de competências operacionais, em um tempo mais e mais dependente de tecnologias digitais de interação e comunicação.

2.2 O DESAFIO À DOCÊNCIA: LETRAMENTO DIGITAL

Como será discutido na seção **Critérios da avaliação da competência leitora e os descritores de desempenho** a noção de letramento, esta é condição sine qua non para uma compreensão leitora adequada aos moldes das possibilidades inferenciais de um dado texto numa sociedade tecnológica, grafa, nas variadas esferas de atividade humana como Bahktin (2002) define, porém sabemos da quase impossibilidade de apreendermos a composição, produção / compreensão de todos os gêneros textuais existentes.

Também deste aporte teórico importante definimos a especificidade do letramento digital num universo de recursos tecnológicos, como: internet, computador, aplicativos educacionais e redes sociais, além de inserções em cenários pré-pandêmico, pandêmico e pós-pandêmico que demandam distanciamento físico e, por conseguinte a necessidade de apreensão dos usos dessas ferramentas, bem como aspectos socioculturais.

Cabe lembrar que sem a interação humana não haveria a criação e os usos dessas tecnologias, para a construção do entendimento de letramento digital consideramos as perspectivas de Coscarelli; Ribeiro (2014) formulam que a maneira como os leitores/ usuários se apropriam dessas ferramentas de apresentação para a escrita/ leitura num processo de interação. Não pressupondo qualquer catástrofe em seus usos, principalmente nos pedagógicos como alarmistas afirmam reduzir o valor do trabalho docente. Na verdade, o valor docente é indiscutível como profissão, necessidade social, nas considerações mais superficiais, portanto, a velha pedagogia deve ser reajustada a novos espaços, inclusive, os virtuais, destacando-os como aperfeiçoamentos pedagógicos com o intuito de repensar metodologias, reprojeta-las, reiventá-las de acordo com as demandas de seus grupos-classe.

O docente pode encarar esses recursos como uma sucessão de facilidades para exercer sua prática docente, além de despertar um provável interesse de seus discentes ao relacionar à sua realidade sociocultural, bem como novas realidades, num processo de intercâmbio. Ribeiro (2014; 133) associa a relevância desse letramento à compreensão leitora, isto é: quanto mais temos acesso a diversos suportes e novos recursos, maior a ampliação do leque de possibilidades de leituras.

Numa outra indicação teórica, temos o pensamento de Rojo (2012) que nos apresenta o conceito de multiletramentos em substituição ao de letramentos

(múltiplos), ou seja, as multiplicidades cultural das populações e semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. Assim, entendemos o letramentos digital numa ampliação dessas interfaces dentro de uma criticidade. Rojo (2012;29) configura uma pedagogia dos multiletramentos distinguindo os princípios, conforme veremos a seguir numa descrição sucinta de um Mapa dos Multiletramentos. Identificam-se usuário funcional – a competência técnica, conhecimento prático; criador de sentidos, os diferentes tipos de texto e de tecnologias operadas; análista crítico, produto da seleção prévia; transformador, compreensão. Esses elementos identificados subjazem a pedagogia dos multiletramentos, destacamos ainda a noção de transformador como o protagonismo estudantil interligando o letramento às metodologias ativas.

Ademais, Rojo (2012;29), em se tratando dos multiletramentos, apresenta também as considerações do Grupo de Nova Londres (GNL) como movimentos pedagógicos, por exemplo: prática situada; instrução aberta; enquadramento crítico; prática transformada. A primeira remete ao projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas estudantis, já mencionado por Freire (1996,15):

“O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória - não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética mas pensa mecanicistamente. Pensa errado. É como se os livros todos a cuja leitura dedica tempo farto nada devessem ter com a realidade de seu mundo. A realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um “dado aí”, desconectado do concreto.”

Aqui, temos um relato de duas questões basilares deste trabalho: a leitura comprometida, efetiva e a realidade num contexto das culturas dos alunos. Freire (1996) já mostra a imbricação, isto é, a codependência. O leitor não é um mero decodificador, ele não reproduzirá apenas, porém produzirá compreensões, para isso, é fundamental a apropriação de sua realidade e de outras, perfazendo aquele intercâmbio plucultural.

Sobre o segundo ponto, uma instrução aberta trata-se de uma análise sistemática e cosciente dessas práticas vivenciadas de diversos gêneros textuais e designs familiares aos educandos e de seus processos de produção e de recepção, por isso a escolha do mundo pandêmico, como tema de nossa proposta.

No terceiro momento chegado ao término do segundo, o enquadramento crítico se refere aos critérios de análise crítica, ou seja, a introdução de uma metalinguagem e dos conceitos requeridos pela tarefa analítica e crítica dos diferentes modos de significação e das diferentes culturas e seus valores. Isso implica interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses designs e enunciados, visando a uma instância de uma prática transformada seja de produção/ distribuição (redign) ou recepção. Nessa transformação, conquistaríamos também uma velha nova postura de ação educativa.

Outrossim, quanto aos resultados de instrumentos avaliativos de larga escala (SAEB, SAEPE), podemos constatar que esses dados obtidos revelaram, especialmente, grande dificuldade de compreensão de textos caracterizados por apresentarem recursos verbais e não verbais (gráficos, tabelas e diagramas), bem como a compreensão de gêneros multimodais, típicos da textualidade, como exemplo, citam-se os memes, os quais exigem do leitor habilidades cognitivas que também dependem da familiaridade com a tecnologia per se, ou em outras palavras, compreendem textos que requerem do leitor letramento digital. Isso representa a necessidade de se estar familiarizado com os diferentes artefatos digitais que abrigam diversos gêneros, fazendo-os circularem.

Estamos, pois, em um tempo, que docentes e discentes precisam desenvolver igualmente letramentos multissemióticos, como assim é definido por diversos autores em menção aos textos compostos das diversas matrizes de linguagem (verbal, visual, sonora) para a docência lidar com esses textos no ensino da leitura é, pois, mais uma demanda por atualização pedagógica.

A esse respeito Rojo (2012) nos traz as seguintes questões:

1. Ao considerar com um dos objetivos da escola a possibilidade de participação dos seus alunos em várias práticas sociais (letramentos na/ da leitura e na/ da escrita) inseridas na vida da cidade ético-crítico-democraticamente que, para fazê-lo torna-se imprescindível uma educação linguística subjulgada àquelas noções da vida da cidade.
2. Para a autora, os multiletramentos múltiplos não podem ignorar os letramentos locais de seu agentes (professores, alunos, comunidade escolar), como já defendia Freire (1996;17):

“Por que não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em

áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes.”

Nessa citação Freiriana, podemos perceber novamente a importância da realidade discente como ação educativa motriz capaz de instigar interesse deles, pois este é o movimento ideal que deveria ser, a nosso ver, cíclico partindo do discente para o docente, trazendo o aluno a partir da motivação e fazendo-o conhecer outras realidades e reconhecê-las, participando-o de várias culturas como bem considera Rojo (2012).

2.3 UM OLHAR SOBRE OS EXAMES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A partir dessa concepção de língua como ação social, a política pública da educação brasileira deu um importante passo quando da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no final do século XX, servindo de mudança epistemológica no ensino de língua materna, de modo especial, quando o objetivo do ensino de Português passou a ser o desenvolvimento da competência comunicativa, seja através da escrita, seja na oralidade. Seguiram-se a esse momento histórico, vários outros marcos regulatórios, como o Plano Nacional de Educação (PNE), entre outros, tais como os descritos no primeiro tópico deste capítulo, acerca da avaliação do ensino básico.

Percebe-se, então, a instituição de uma política pública nacional voltada para o desenvolvimento da qualidade do ensino por meio de estratégias de aferição dos conhecimentos dos alunos e, conseqüentemente, a compreensão de qual perspectiva de ensino de língua adotada pelos educadores que seriam percebidas por estes instrumentos. Para tanto, foi necessário organizar de forma clara as etapas de desenvolvimento com metas de aprendizagem claramente estabelecidas.

No Sistema Nacional de Educação Brasileira (SAEB), segundo a lei 9394/96, em seu ART. 4º, a educação básica é organizada em três momentos - pré-escola, ensino fundamental e ensino médio -, de forma a distribuir o sistema de avaliação da educação básica de acordo com a conclusão de cada uma dessas etapas. Contudo, o ano de 1990 é de fato o momento que constitui a primeira iniciativa brasileira para se conhecer o sistema educacional brasileiro em profundidade, que objetivou a

apresentação de dados avaliativos da educação em todo o país, ao avaliar o ensino em todos os estados, as cidades, além das redes públicas e privadas.

Desde a sua concepção, sua frequência é de dois anos, tendo sido aplicada a estudantes das 4^a, 8^a e 3^a séries, inicialmente. Em 1995, o SAEB passou por uma metodologia de amostra representativa, isto é, nem todas as escolas receberiam sua aplicação. Em 2005, com a criação da Prova Brasil, que objetivava uma análise mais detalhada, esta considera o censo escolar para sua aplicação, ou seja, alunos matriculados nas redes pública e privada de educação do país, relatados pelo censo podem responder à prova.

Como podemos observar no item abaixo, figura 03, extraída do relatório do SAEB de 2017, a habilidade da competência leitora avaliada é a de estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la, isto é, exige-se que o aluno consiga identificar a tese apresentada no texto. Esse exemplo marca características predominantes nos exames em larga escala, a Teoria da Resposta ao Item (TRI), melhor explicada no tópico seguinte e o processo inferencial, será discutido em 2.2.2. Essas marcas se fundamentam no aporte teórico desses instrumentos avaliativos que, no caso, constitui o letramento crítico, também será visto na seção 2.1.2.

A coleta de dados desses exames contribuiu na elaboração de ações voltadas para a redução de distorção idade-série, por exemplo, aprimorando, assim, a educação no país e a redução das desigualdades existentes. Essas avaliações são tipo teste para a diagnose em larga escala. Foram desenvolvidos Inep, sua finalidade é avaliar a qualidade de ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro por meio de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Exemplificaremos na figura abaixo um item de complexidade média.

Figura 3 - Questão SAEB de Língua Portuguesa do 9º ano
PAZ SOCIAL

Está provado que a violência só gera mais violência. A rua serve para a criança como uma escola preparatória. Do menino marginal, esculpe-se o adulto marginal, talhado diariamente por uma sociedade violenta que lhe nega condições básicas de vida. Por trás de um garoto abandonado existe um adulto abandonado. E o garoto abandonado de hoje é o adulto abandonado de amanhã. É um círculo vicioso, onde todos são, em menor ou maior escala, vítimas. São vítimas de uma sociedade que não consegue garantir um mínimo de paz social.

DIMENSTEIN, G. **O cidadão de papel**: a infância; a adolescência. São Paulo: Ática, 1994.

Segundo o texto, a tese de que a violência é um círculo vicioso é reforçada pelo argumento de que

- (A) somos um povo violento.
- (B) a rua serve para a criança como uma escola preparatória.
- (C) a violência sempre gera mais violência.
- (D) a sociedade nega condições básicas de vida às pessoas.

Fonte: Daeb/Inep. Banco Nacional de Itens.

Nesse texto acima, há um excerto de ensaio da obra de Dimenstein (1994), gênero textual constituído por sequências dissertativas, que apresenta vários elementos coesivos. Ele foi classificado numa categoria de complexidade média, ou seja, era esperado que alunos o compreendessem se tivessem um maior domínio dessa esfera pública. Na tabela 03: coeficientes estatísticos clássicos do item . SAEB – Língua Portuguesa – 9º ano do ensino fundamental, podemos verificar que uma maioria conseguiu realizar a inferência, pois cerca de 55% dos estudantes brasileiros acertaram-no, demonstrando uma sensível melhora na compreensão leitora, consequentemente, docentes, em sua maioria, vêm dedicando-se a proposta didático-pedagógicas que paulatinamente, têm dado bons resultados.

Tabela 3 - Coeficientes estatísticos clássicos do item . SAEB – Língua Portuguesa – 9º ano do ensino fundamental

TCT																
ÍNDICES						PROPORÇÕES DE RESPOSTA						COEFICIENTES BISSERIAIS				
GAB	DIFI	DISCR	ABAI	ACIM	BIS	A	B	C	D	""	""	A	B	C	D	""
C	0,55	0,30	0,67	0,37	0,32	0,11	0,15	0,55	0,18	0,00	0,00	-0,33	-0,21	0,32	-0,02	-0,42

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Saeb (2017).

Nessa tabela, há o gabarito da questão, cuja resposta foi C – a violência sempre gera mais violência, de acordo com o grau de dificuldade, podemos verificar que cerca de 11% marcaram uma resposta impossível, esse quantitativo representa um grupo

de alunos que, simplesmente, chutou a questão, ou não consegue identificar a tese, porque reconheceu apenas o assunto sobre o qual é discutido no texto. A nosso ver, senão for trabalhado ainda nesta etapa de ensino, o discente enfrentará muitas dificuldades ao longo do seu percurso escolar durante o ensino médio, por exemplo, na produção de texto, ele poderá tangenciar o tema, como foi reconhecido pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) nas últimas edições do Exame nacional do Ensino Médio (ENEM). Estudantes concluintes da 3ª série não conseguem escrever uma tese, apresentam apenas o assunto da dissertação.

Outrossim, a avaliação de alfabetização (ANA), dirigida a alunos concluintes do 3º ano da série inicial do Ensino Fundamental, outro instrumento do SAEB, avalia os níveis de alfabetização e de letramento em língua portuguesa, a alfabetização em matemática e as condições de oferta desse ciclo na rede pública. Esses exames constituem uma mudança para o cenário do século XX, uma vez que se definem como propostas apresentadas pela política pública educacional que sirvam à orientação *do que e como* mudar, os resultados obtidos em todos os exames acima mencionados, desde a implementação de cada um deles, revelam a carência inevitável real por transformações, especialmente no tocante a competências básicas como leitura e domínio da matemática elementar.

Por conseguinte, em Pernambuco, no início dos anos 2000, as políticas públicas da educação centram-se para as questões da formação e, a partir da elaboração de documentos orientadores das ações pedagógicas nas redes municipais e estaduais, propõem mudanças objetivas, como, em 2003, é apresentada a Base Comum Curricular (BCC) de Língua Portuguesa, uniformizando o currículo, em outras palavras, todos os docentes deverão ensinar os conteúdos propostos pelo documento mediante sua própria metodologia, para que possa existir, de fato, uma rede de ensino onde o aluno ao pedir transferência esteja apto a prosseguir com o seu estudo e, posteriormente, incorporando aspectos importantes dos modelos de avaliações externas no sistema local (SAEPE).

Em 2008, ano da sua primeira edição anual, quando foi aplicada a primeira edição aos estudantes da rede estadual de Pernambuco para o Ensino Fundamental (3º, 5º, 9º) e a 3ª série do Ensino Médio, ratificando-se reprovações anteriores e atuais dos estudantes aferidos neste exame, explicitando as realidades das instituições de ensino quanto aos aprendizados. Assim, foi criada a política pública do Bônus de

Desempenho Escolar (BDE) que constitui como incentivo, para que professores busquem estratégias didático-pedagógicas para o aprendizado. São Língua Portuguesa e Matemática as disciplinas avaliadas, com frequência anual, antes, ocorria numa frequência média de dois anos (2000, 2002 e 2005, foram as primeiras edições do SAEPE).

Além disso, dados como os apresentados em gráficos, tabelas (tabela 03), conforme constam no Enquadramento Teórico remetem a produzir informações sobre o desempenho dos estudantes nas habilidades e competências consideradas essenciais em cada período de escolaridade avaliado. Essas competências e habilidades monitoram o desempenho dos estudantes ao longo do tempo como forma de avaliar continuamente o projeto pedagógico de cada escola, possibilitando a implementação da intervenção pedagógica quando necessário; contribuir diretamente para a adaptação das práticas de ensino às necessidades dos estudantes, possibilitando a implementação de programas e projetos de intervenção pedagógica; associar os resultados da avaliação às políticas públicas de incentivo com a intenção de elevar os indicadores educacionais; compor, em conjunto com as taxas de aprovação verificadas pelo Censo escolar, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco — IDEPE, para apresentar dados locais acerca das aprendizagens de língua portuguesa e de matemática.

Neste exame, utilizam-se descritores pautados basicamente no ensino de leitura, inclusive, na de matemática. Logo, a escola está em foco e o processo de ensino-aprendizagem está em análise. Como resultados daquele ano, obtivemos cerca de 64% de participação dos estudantes da rede estadual e 1.030 escolas avaliadas. Foi percebido um nível elevado de estudantes na distorção idade-série. Para reduzir essa distorção foram criados os Programas Acelera Pernambuco e Travessia, corrigindo o fluxo.

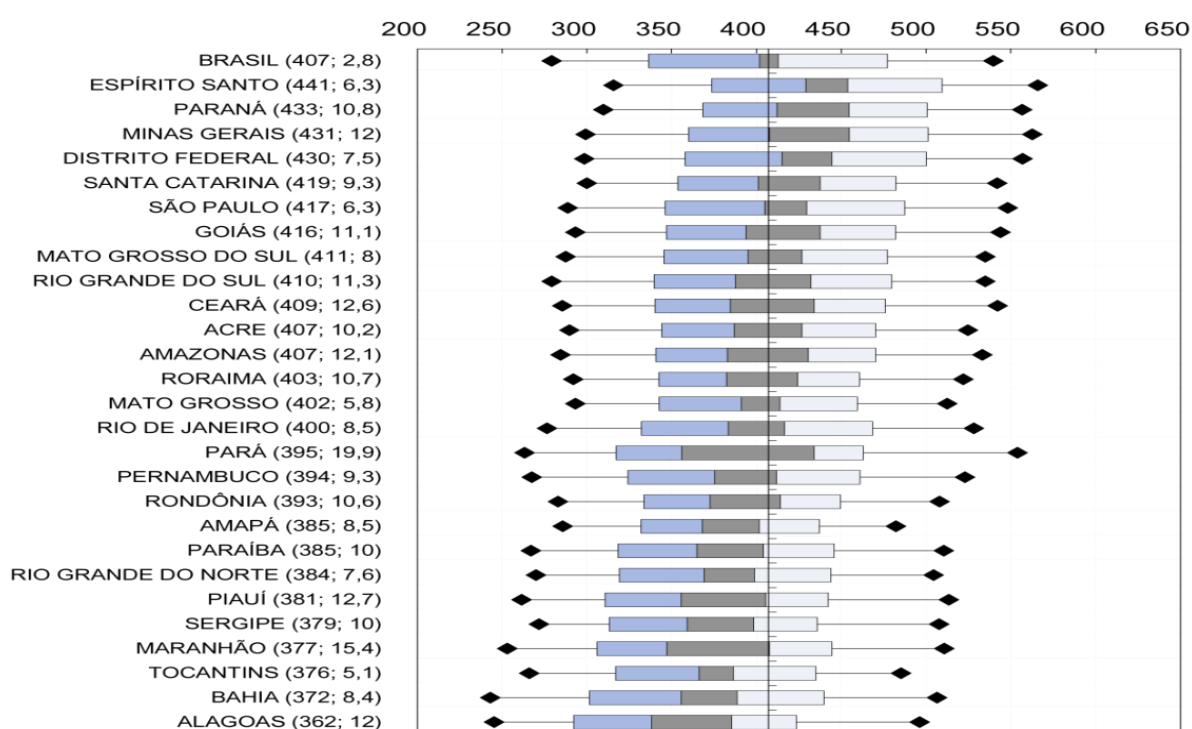
Há ainda outros destaques como o perfil de alunos do 9º ano daquele ano, a maioria das unidades de ensino apresentaram mais de uma turma para a série, com um número médio de 25 alunos por turma, ou seja, um quantitativo ideal para o desenvolvimento de um trabalho mais individualizado. De um universo maior, Pernambuco detinha 58% dos estudantes matriculados, a média de proficiência de Língua Portuguesa para essa série foi 216,1 Essa proficiência confirma uma situação ainda desfavorável, embora existam escolas onde se apresentam melhores e,

consequentemente, uma aprendizagem efetiva.

No atual momento do cenário nacional em prol da melhoria da qualidade do ensino nas redes públicas e privadas, a atenção política está centrada de modo especial nas séries terminais dos ensinos fundamental e médio — 5ºano, 9º ano e 3º ano, respectivamente —, em cujo sistema de controle encontram-se os exames nacional e estadual de avaliação denominados SAEB e SAEPE.

É dentro desses contextos conceitual (de perspectiva de ensino de leitura e inserção das tecnologias digitais da informação e da comunicação) e político em que as inquietações do professor de língua materna precisam gerar atitude de mudança, por ser possível perceber que essa realidade só poderá ser transformada a partir do compromisso de cada um, dentro da sua realidade de sala de aula. Abaixo, há a figura onde pode ser observada a realidade do Brasil quanto à leitura na Pisa, como, na figura 03.

Figura 4 - Desempenho dos estados brasileiros no teste Pisa



Fonte: OCDE/INEP

Neste gráfico, temos um quadro comparativo das realidades de desempenho no teste PISA do Brasil. A média geral nacional foi 407. Superadas as melhores médias estaduais, como: Espírito Santo, Paraná, Minas Gerais e Distrito Federal. Arrisca-se

afirmar que nestes estados há políticas públicas próprias voltadas à Educação. Ao compará-los a Pernambuco onde essas políticas foram intensificadas na última década. Vemos existe relativamente, uma distância numérica reduzida ao comparar a média de Pernambuco com a nacional.

Dentre os vários trabalhos de pesquisa dedicados à interface língua/ensino, destaca-se nas formações de professores o texto de Geraldi (1984), no qual é possível encontrar de forma didática os caminhos para a nova reflexão pedagógica e linguística. Dividindo a disciplina língua portuguesa em três eixos - leitura, análise linguística e produção de texto -, os quais serão observados como matrizes para o ensino da língua materna, a partir de 1996, ano de ampla divulgação dos PCN's.

Ainda em relação às políticas públicas, cabe destacar que elas se concretizaram por meio da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a contribuir para o aumento do Índice de Desenvolvimento em Educação Básica (IDEB). Por meio desses recursos, são estabelecidos indicadores de processo de ensino-aprendizagem, os quais, no caso do ensino da leitura, devem orientar o professor em suas ações didático-pedagógicas por representarem a composição de uma escala de proficiência com vistas a traduzir medidas em diagnósticos quali-quantitativos do desempenho escolar. Esses desempenhos serão discutidos no item 2.1.2 desta seção.

2.3.1 Critérios da avaliação da competência leitora e os descritores de desempenho

Como os exames nacionais contemplam a leitura relacionada ao letramento, torna-se mister apresentar noções de leitura definidas no contexto histórico do século XX.

Inicialmente, a grande ruptura conceitual do ensino da leitura começa com a distinção de significado entre “saber ler” e “ser alfabetizado”. Essa dicotomia passa a ser claramente definida como fenômenos distintos (cf. SOARES, 2002; KLEIMAN, 1996; entre outros). Até o final do século XX, eram considerados leitores proficientes quaisquer sujeitos que tivessem sido alfabetizados, numa perspectiva formal de educação, atribuindo-lhes a esses indivíduos a única responsabilidade pelo seu não - desenvolvimento como leitor, contribuindo para o chamado fracasso escolar, como rótulo. Não se entendia a causa desses indivíduos alfabetizados, não conseguirem compreender textos realmente.

Além disso, a noção de leitura constitui como “decodificação” do código verbal - a língua - apenas uma das etapas de aprendizado da escrita e da leitura, no âmbito do processo de alfabetização, mas, atualmente, isso sabemos que apenas o conhecimento dessas noções não oferecem suporte para o desenvolvimento de um leitor, o qual depende de vários fatores com base nas perspectivas de competências e de habilidades. De acordo com Carvalho (2018,p.18), a última trata de saber fazer algo e a primeira do desempenho de uma função, ou seja, para se tornar um leitor demandam-se saber ler e, como realiza-lo, quais estratégias se utilizar para o seu exercício. Ainda vale destacar que, como exames em larga escala visam à mensuração do quanto os alunos sabem em se tratando da competência leitora e na elaboração desses itens com base teórica o letramento podemos ter um parâmetro real da aprendizagem da aprendizagem da competência leitora dos estudantes.

Também lembramos que o papel fundamental da avaliação externa é o de fornecer diagnósticos e informações precisas sobre a qualidade da educação por meio de desempenho de estudantes, finalidade reconhecida e defendida por Street (2014) como mantendo estreita relação com noções de identidade e de valor social, as quais devem ser desenvolvidas no cerne do trabalho didático - pedagógico em torno da noção de *letramento*, cuja abordagem defendida por Street (2014), já citado, além de análises de documentos oficiais: Currículo de Pernambuco, Parâmetros curriculares de Pernambuco, Matriz de referência de SAEPE e de SAEB que ratificam a

importância do letramento como prática social, isto é, na inserção de alunos em situações de leituras de textos diversos quanto às finalidades comunicativas.

Segundo Street (2014), há dois modelos de letramento: o autônomo e ideológico. Este definido por meio de práticas sociais, num determinado contexto cultural local, ou seja, são práticas naturais associadas às relações de ideologia e de poder em que não há uma redução do processo de escolarização. Aquele submete a escrita como algo autossuficiente, independentemente de seu uso, de seu contexto de produção, seria uma representação das habilidades individuais cognitivas. Street (2014,p.172) acredita que:

Aqueles que têm empregado um modelo autônomo e que, em geral, têm dominado o campo dos estudos do letramento até recentemente, é que foram responsáveis por estabelecer uma falsa polaridade entre os aspectos técnicos e culturais do letramento. O modelo ideológico, por outro lado, não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entende-os como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder. Nesse sentido, o modelo ideológico subsume, mais do que exclui, o trabalho empreendido.

Portanto, de acordo com a citação acima, o modelo ideológico de letramento é o mais adequado como base teórica, uma vez que trata da organização de práticas de leitura e de escrita que a percepção dos significados culturais das leitura e escrita e nas leitura e escrita, em que as habilidades decorrem do necessário engajamento em práticas sociais.

Assim, para aqueles que adotaram o modelo de letramento autônomo, na primeira metade do século XX, o ensino da língua materna era concebido como o responsável central pelo desenvolvimento da *competência comunicativa* do aluno, que deverá ser capaz de compreender textos, expressar-se adequadamente e corretamente nas modalidades escrita ou oral da língua, demonstrar habilidades de reconhecimento das regras de seu código verbal, a análise gramatical.

Hoje, essa representa uma parte do conhecimento sobre a língua a ser adquirido formalmente na escola, porém não é este o objetivo central da aprendizagem. Não apenas é a nova dimensão de tratamento gramatical em sala de aula; também são novos conceitos de leitura e de escrita, bem como as teorias de base que a sustentam. Essa introdução do conceito de letramento traz à luz o problema da dificuldade de compreensão como consequência, talvez devido à pouca atenção dada ao tema da competência leitora, pois há exemplos de sucesso em

países em desenvolvimento que deram alta prioridade para às questões da educação de qualidade, exercitando o direito à educação de qualidade e respeito às diferentes culturas. Finalizando com as palavras de Freire (1983,p.17):

Assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem – realidade. Esta relação homem – realidade, homem – mundo, ao contrário do contato animal com o mundo, [...] implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão como também pode tê-las atrofiadas,

Freire (1983,p.17) já defendia o modelo de letramento ideológico, já que considerava o contexto local (vocabulário selecionado para o aprendizado do trabalhador rural a partir da sua necessidade), numa perspectiva além da alfabetização, numa concepção voltada a práticas sóciodiscursivas num contexto de eventos sociais. Desta maneira, destacamos o conceito de letramento definido por Street (2014;146-147):

[...] eventos de letramento [...] enfatizam a importância de uma mescla de traços orais e letrados na comunicação cotidiana. Palestras, por exemplo [...] práticas de letramento para indicar esses nível dos usos e significados culturais da leitura em si, mas a concepções do processo da leitura e da escrita que as pessoas sustentam quando engajadas no evento.

Essas assertivas de Street oportuniza-nos a reflexão quanto ao ensino de língua materna. Sendo, aqui adotada, a perspectiva de língua se relaciona ao conceito de letramento e, conseqüentemente, define ou não a capacidade de que o estudante tem de compreender um texto como um evento social e as suas particularidades.

De modo específico ao ensino da leitura, o instrumento avaliativo SAEPE oferece quatro padrões de desempenho estudantil, relacionado ao modelo de letramento ideológico, repercutido no final do século XX, já definido em parágrafos anteriores. Esses padrões de desempenho são constituídos a partir da análise de acertos e erros dos itens do exame, com parâmetros na Matriz de Referência e na Teoria de Resposta ao ITEM (TRI, discutida adiante). São eles: elementar I, elementar II, básico e desejável.

Desde o início da aplicação das avaliações em larga escala, como: PISA, SAEB e SAEPE, existe uma matriz de referência para as disciplinas aferidas. Para este trabalho interessa-nos as de leitura.

A avaliação SAEPE, prova elaborada pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF é constituída por 26 itens de cada matéria, língua portuguesa e matemática, totalizando 52 questões baseadas na matriz curricular, como na figura 04.

Figura 5 - Matriz de Referência de língua Portuguesa – SAEPE – 9º ano do Ensino Fundamental

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA - SAEPE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
TÓPICO I. PRÁTICAS DE LEITURA	
D6	Localizar informação explícita em um texto.
D7	Inferir informação em um texto.
D8	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.
D9	Identificar o tema central de um texto.
D10	Distinguir fato de uma opinião.
D11	Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.
TÓPICO II - IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/ OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	
D12	Identificar o gênero do texto.
D13	Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais.
TÓPICO III - RELAÇÕES ENTRE TEXTOS	
D14	Reconhecer semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos que tratem da mesma temática.
TÓPICO IV - COESÃO E COERÊNCIA	
D16	Estabelecer relação de causa e consequência entre partes de um texto.
D17	Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por locuções adverbiais ou advérbios.
D18	Reconhecer relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade (substituições e repetições).
D19	Identificar a tese de um texto.
D21	Reconhecer o conflito gerador do enredo e os elementos de uma narrativa.
D27	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
TÓPICO V - RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	
D22	Identificar efeitos de humor no texto.
D23	Identificar efeitos de sentido decorrente do uso de pontuação e outras notações.
D24	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos.
D25	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.

TÓPICO VI - VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

D26

Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor.

Fonte: Sistema Avaliação Educacional de Pernambuco – Revista Pedagógica 2015. Disponível em: <http://www.saepe.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/05/PE-SAEPE-2015-RP-LP-9EF-WEB.pdf>.

Acesso em : 22/06/2020 às 17:13h.

Esses descritores apresentados na figura 04 correspondem às expectativas de aprendizagem/ objetivos que os professores empregam para avaliar os estudantes/leitores, além da UFJF usá-los nas elaborações de itens, e de alternativas no SAEPE. São categorizados nos seguintes tópicos de leitura: práticas de leitura, implicações de suporte do gênero e / ou do enunciado na compreensão do texto, relações entre textos, coesão e coerência e variação linguística.

Em relação às alternativas elaboradas para cada item do SAEPE, é realizada análise delas por, praticamente, meio de comparações numa metodologia conhecida como Teoria da Resposta ao Item (TRI), ou seja, o estudante é percebido a partir das respostas marcadas em seu gabarito, considerando as alternativas sob as materializações das respostas dos distratores e a correta.

Além disso, um docente regente poderia utilizá-lo como diagnose com os seus estudantes e compará-la aos dados obtidos em exames anteriores ou mesmo na atuação dos discentes em sala de aula. Verificando ou não a aprendizagem destes.

Assim, TRI é definido pela Revista Pedagógica (2018,p.12)

Proficiência são saberes estimados a partir das tarefas que o estudante é capaz de realizar na resolução dos itens do testes. TRI é a proficiência média da escola correspondente à média aritmética das proficiências dos estudantes, em cada componente curricular e etapa avaliados.

Esse indicador de desempenho – TRI – considera modelos estatísticos capazes de determinar um valor/peso diferenciado para cada item respondido e, assim, é possível estimar a capacidade das competências e / ou habilidades dos estudantes, ou seja, o que eles conseguem fazer. Esses resultados admitem comparabilidade entre edições. Este processo avaliativo é analisado sob aspectos: individuais, na turma de origem, local e na rede estadual. Portanto, estes resultados tendem a ser bem próximos da realidade educacional e, conseqüentemente, podemos usá-los como parâmetros para o processo de desenvolvimento de políticas públicas que primam por uma ação educativa de qualidade.

Esses padrões são analisados da seguinte forma, conforme Revista Pedagógica (2018,p.14), abordando o modelo de letramento ideológico defendido por Street (2014):

A escala de proficiência do SAEPE, para o 5º e 9º anos do ensino fundamental e para o ensino médio, é a mesma utilizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), cuja variação vai de 0 a 500 pontos. Essa escala é dividida em intervalos de 25 pontos, chamados de níveis de desempenho. A etapa de alfabetização, por sua vez, utilizam uma escala própria, que varia de 0 a 1.000 e é dividida em intervalos de 50 pontos.

Em se tratando das escalas mencionadas no excerto acima, temos quatro proficiências discutidas a seguir. Elas direcionam em cada tipo/nível de estudante/leitor se encontra, ou melhor, em que tipo/nível de competência leitora ele se realiza. São eles: elementar I, elementar II, básico e desejável.

O primeiro padrão - elementar I - trata de leitores ainda não suficientemente maduros para interagir com textos que circulam na escola, tanto no componente curricular Língua Portuguesa como nos demais componentes. O leitor apenas decodifica o que lê.

O segundo padrão - elementar II - representa uma ampliação do primeiro, em que espera do aluno a habilidade leitora reveladas em condições mais satisfatórias, através da compreensão de textos de extensão mediana e que tratem de temáticas mais familiares aos contextos mais diretamente relacionados às situações da vida cotidiana do aprendiz. Competência leitora é limitada a questões textuais, por exemplo, numa narrativa identifica os personagens, porém apresenta dificuldades para reconhecer o tema.

O terceiro padrão - básico - é compatível com a capacidade de localizar informações, estabelecer comparações, identificar posicionamentos convergentes e divergentes, bem como elementos estruturais da língua que operam a progressão temática do texto. A competência leitora se relaciona a recursos linguísticos e cotextuais, conseguindo realizar inferências, tais como: recuperação de informações (anáfora de pronomes).

Por fim, o quarto padrão, denominado desejável, representa o nosso interesse e desafio ao desenvolvimento da recente pesquisa, contempla a habilidade de estabelecer comparações, relacionar o texto ao seu contexto histórico, reconhecer metáforas literárias, além de desenvolver outras expectativas previstas para o Ensino

Médio que podem ser concebidas no âmbito do desenvolvimento do letramento crítico. O leitor proficiente capaz de realizar qualquer inferência, além da zona limítrofe de compreensão leitora. A noção de inferência será ampliada ainda no Enquadramento Teórico.

Além disso, em Pernambuco, há os boletins pedagógicos, cujas 11 edições, são revistas que versam sobre os parâmetros do SAEPE, sua matriz de referência (figura 03), resultados do exame da rede estadual, da escola e a análise dos dados consolidados de edição anterior, também divulgados pela Plataforma FOCO/PE. Essas análises dos resultados do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) serviriam como diagnose para o docente. A partir de 2008, realizaram-se anualmente exames de língua portuguesa e de matemática para estudantes de séries finais de ciclo, a saber: 5º ano, 9º ano e a 3ª série do ensino médio.

Na unidade educacional onde ocorreria a pesquisa, foram apresentados os seguintes padrões desde 2008, início da aplicação do SAEPE até 2017, tabulados de acordo com o levantamento desses boletins, isto é, desde o começo de sua aplicação. Assim apresentados, de acordo com a tabela 04 Mapa dos descritores.

Tabela 4 - Mapa dos descritores

Ano	Língua portuguesa/descritor que apresentaram maiores dificuldades	9º ano / parecer
2008	D11 - Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.	Elementar II
2009	D12- identificar o gênero de um texto.	Elementar II
2010	D7- Inferir uma informação em um texto.	Elementar II
2011	D6 – Localizar informação explícita em um texto.	Elementar I
2012	D9 – Identificar o tema central de um texto.	Elementar I
2013	D22- Identificar os efeitos de humor no texto.	Desejável
2014	D 19 – Identificar a tese de um texto.	Desejável
2015	D25 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.	Desejável
2016	D10 – Distinguir fato de	Básico

	opinião.	
2017	D17 – Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por locuções adverbiais ou advérbios.	Básico

Fonte: Acervo pessoal

De acordo com esses boletins, inseridos nas Revistas Pedagógicas, os obstáculos, conforme a apresentação da tabela 03, servem para reflexão da prática pedagógica, elas podem ser revisadas através de mudanças nas metodologias e nos instrumentos avaliativos, para que possamos construir uma educação melhor, impulsionando a aprendizagem de nossos alunos. Isso posto, a proposta ora apresentada visou ao alcance do padrão de leitura desejável dos estudantes, logo, a ampliação da compreensão leitora quanto a essa proficiência.

Os professores deverão acessá-los, a fim de ler a realidade de sua escola e analisá-la. Percebemos quão foi discutido sobre a competência leitora com base nos exames externos. Apresentamos gráficos e tabelas relacionados a esses desempenhos, entretanto só é possível uma mudança efetiva na aprendizagem dos alunos baseando-se nas importantes leituras desses recursos pelos professores. Estes se apropriarem de uma compreensão real, o letramento crítico, desses textos, para analisá-los e criarem propostas intervencionistas como a evidenciada no capítulo 4 deste trabalho.

Como, em Pernambuco, um cenário positivo mostra-se graças ao reconhecimento de boas práticas pedagógicas ainda que exista a relevância de construções de novas ações, tais como a que defendemos nesta pesquisa-ação, uma vez que os dados do SAEPE 2017, divulgados pela Revista Pedagógica de Língua Portuguesa do 9º ano, sugerem avanços significativos, porque foi observado o aumento do Índice de desenvolvimento em educação de Pernambuco (IDEPE), melhora creditada às mudanças de concepção do processo de ensino e aprendizagem. No texto da Revista Pedagógica (2017:11), consta a seguinte declaração:

Compreendendo o significado pedagógico dos resultados e quais os fatores que contribuem para explicitar tal desempenho, a escola abre um importante caminho para a reflexão sobre essas dificuldades e potencialidades.

Então, conquistar índices elevados em se tratando de IDEPE, ou mesmo de IDEB, os quais possam ser relacionados à competência leitora, leva ao reconhecimento de desempenho dos estudantes cada vez mais próximo ao que seria ideal, o que pressupõe a efetiva realização de um processo de ensino e aprendizagem da língua materna que é capaz de proporcionar aos alunos experiências didáticas de leitores engajados, logo, leitores reflexivos e participantes da realidade que o cerca dentro e fora da escola. Nessa perspectiva holística, Brian Street (2014) afirma:

[...] embora aprender a decodificar o impresso possa continuar de forma independente, as crianças não poderão ler com entendimento ou estar prontas para o estágio seguinte da educação se não se prestar atenção primeiramente à língua e em segundo lugar a estratégias para desenvolver a compreensão leitora.[...] que abordagens culturalmente inseridas na aprendizagem sejam respeitadas e, onde possível, que métodos locais sejam assimilados nos novos currículos.(Street. 2014.p.193).

Portanto, acredita-se num processo cíclico de ensino – aprendizagem: ação – reflexão – ação, isto é, a ação se refere à prática educativa do professor que possibilitará uma reflexão do estudante quanto às aprendizagens ou não e, assim, continua o ciclo, para compreendermos as dificuldades encontradas para superá-las a partir da dialética reflexão – ação. Desta maneira, o Estado de Pernambuco, elaborou uma plataforma que visa ao reconhecimento desses dados, contribuindo para esse processo cíclico. Esta plataforma é denominada FOCO/PE, será descrita no próximo tópico.

Cabe destacar que é necessário avaliar o que nossos alunos, falantes naturais da língua portuguesa, têm dificuldade efetivamente para a compreensão de textos e, assim, não praticamos aulas que visem àquela interação proposta por documentos oficiais (BNCC, PCN's, entre outros).

2.3.2 A Plataforma FOCO/PE

No segundo semestre de 2017, foi criada a Plataforma FOCO/PE pela SEE/PE, a fim de acessibilizar aos professores o desempenho dos estudantes concluintes dos níveis Fundamental (9º ano) e Médio (3ª série) em avaliações externas: Diagnóstica

– prova Mira, SAEPE, SAEB nas disciplinas língua portuguesa e matemática.

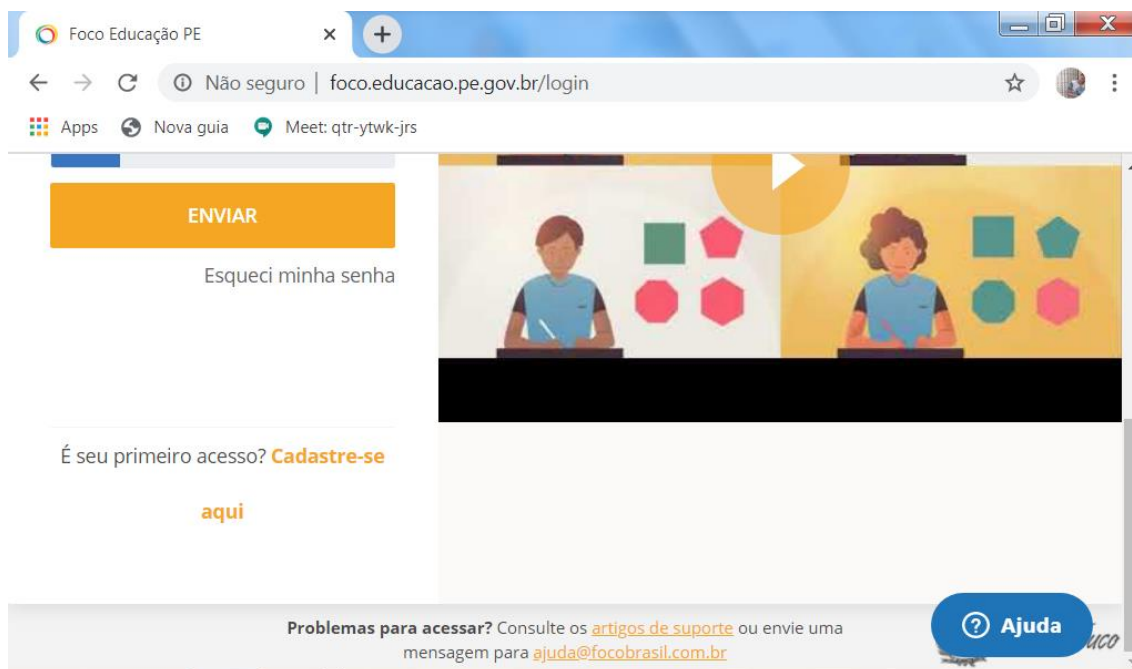
Essa compilação de dados reflete as competências de leitura dos estudantes concluídas da rede estadual de Pernambuco, como também destacamos ainda a inserção, em 2018, de dados correspondentes às habilidades das diversas áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências humanas e da natureza, aferidas pelo Exame nacional do Ensino Médio (ENEM).

Esse contato entre professor e dados corrobora para a aprendizagem dos alunos, uma vez que o professor, ao analisar esses resultados, associando-os ao aprendizado demonstrado pelos alunos, possa desenvolver ações pedagógicas que busquem estratégias de aprendizado para o não aprendizado apresentados pelas análises.

Essas estratégias de aprendizagem devem pautar, principalmente no protagonismo estudantil, numa intervenção adequada à necessidade específica da turma: itens das provas que apresentaram maior frequência de erros (cabe ao docente considerar as expectativas de aprendizagem não alcançadas devido a essa maior frequência), buscando a provável redução das dificuldades não relatadas por motivos vários pelos estudantes, ou não percebidas pelos docentes, entretanto percebidas nos dados disponibilizados pela Plataforma FOCO/PE.

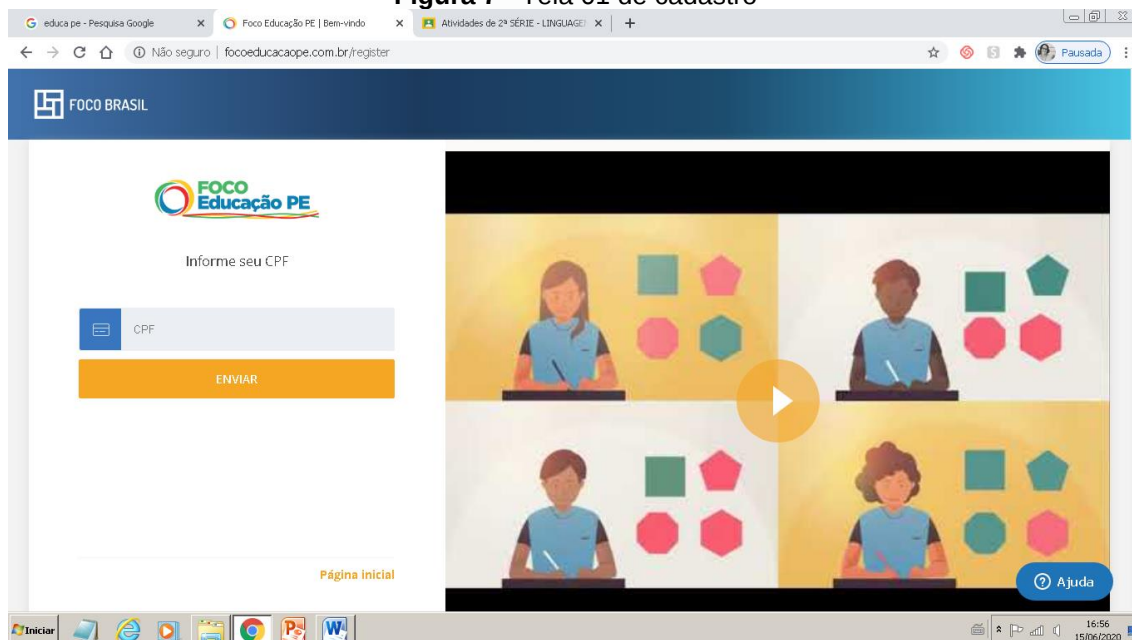
Além disso, em 2020, houve um novo acréscimo nesta plataforma em se tratando de resultados de desempenho de exames de larga escala. Foram inseridos dados referentes à prova diagnóstica Mira, política pública adotada desde 2017 pela rede pública educacional de Pernambuco, realizada em 2017, 2018. Esse exame será discutido no subcapítulo 2.1.3.

Para acesso a essa plataforma, veremos a seguir o passo a passo. Primeiramente, é necessário que o docente esteja vinculado à rede estadual educacional de Pernambuco. Digitando-se em um browser, preferencialmente o *mozilla*, a seguinte url: www.foco.educacao.pe.gov.br/login. Quando a página carregar, basta clicar em *cadastre-se aqui*, conforme a figura 06.

Figura 6 - Página inicial da plataforma FOCO/PE

Fonte: PLATAFORMA FOCO/PE

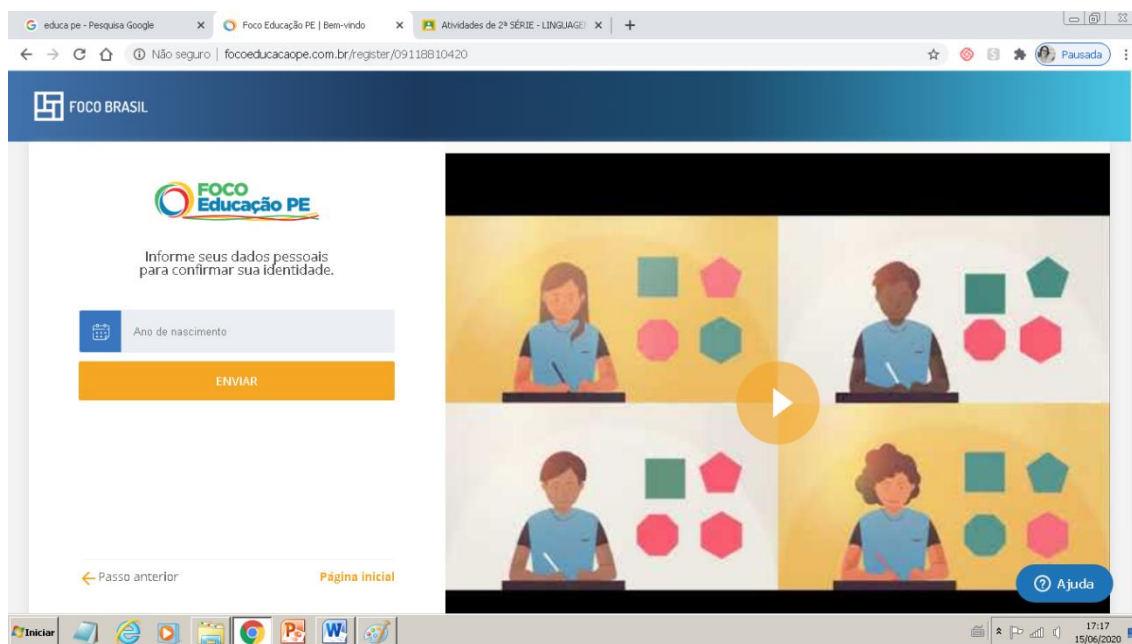
Assim, uma nova página será carregada, para que o usuário informe seu cpf, clicando depois em *enviar*, conforme a figura 07.

Figura 7 - Tela 01 de cadastro

Fonte: PLATAFORMA FOCO/PE

Desta maneira, surge uma nova tela que pede o seu ano de nascimento, como visto na figura 08.

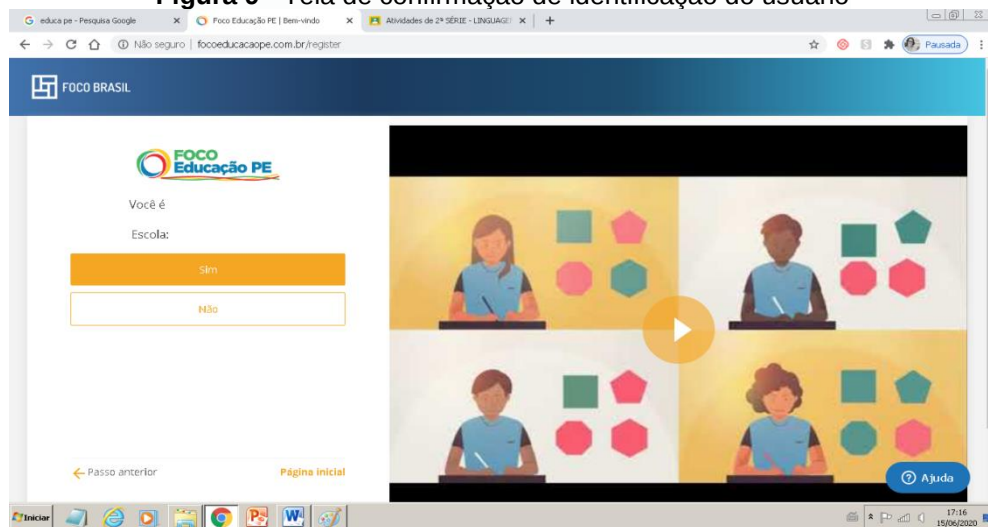
Figura 8 - Tela 02 de cadastro



Fonte: PLATAFORMA FOCO/PE

Nesta figura, apresentamos a tela 02 de cadastro onde o usuário preencheu a página com o seu ano de nascimento. Depois, clicará em *enviar*, a fim de que carregue uma nova página com as seguintes informações: nome do docente/ membro das equips pedagógica ou administrativa da escola e onde este está lotado. Caso os dados, estejam corretos, basta apertar no *sim*, como podemos observar na figura 09.

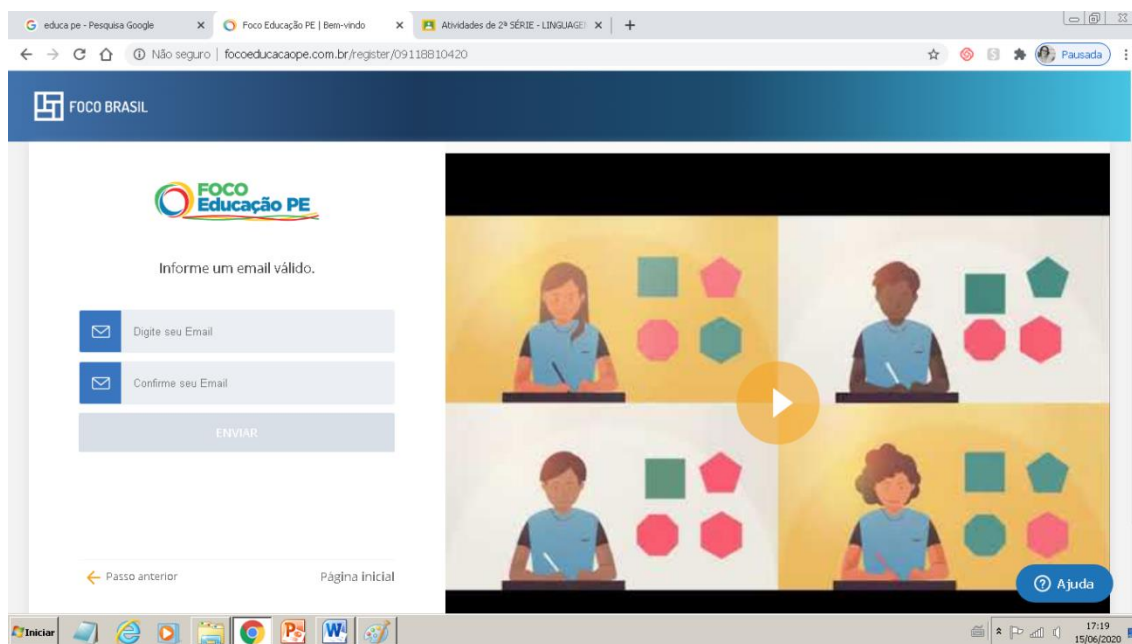
Figura 9 - Tela de confirmação de identificação do usuário



Fonte: PLATAFORMA FOCO/PE

Em seguida, o usuário deverá conferi-los, apertando no sim, como pudemos observar no exemplo apresentado na figura 09 – tela de confirmação de identificação do usuário. A posteriori, aparecerá uma página contendo o pedido de email válido e de sua confirmação, por fim, clicar em *enviar*, checar caixa do email disponibilizado. Na figura 10, observaremos essa tela de solicitação.

Figura 10 - Tela de solicitação de email



Fonte: PLATAFORMA FOCO/PE

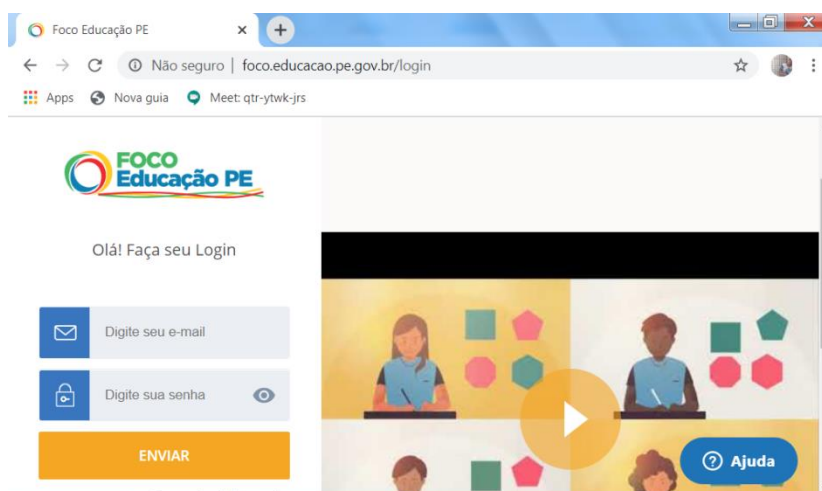
Vale destacar que a concretização desse cadastro só será possível graças ao letramento digital do docente, pois este deve estar inserido no contexto da web 3.0 (reconhecer definições de browser, email, página de internet, recursos indispensáveis às TDIC), senão o cadastro ficará apenas na possibilidades de uso dessa ferramenta valiosa, exemplificado nas figuras anteriores.

Ademais, sem a conquista dessa autonomia digital pelo professor, não realizará quaisquer tarefas, condicionada à TDIC, o profissional enfrentará desafios aquém dos pedagógicos, como, por exemplo, sua performance no uso da Plataforma Foco / PE. Quando abrir a página do email, ele deverá verificar as pastas de lixeira e/ ou spam, pois esta mensagem poderá ser direcionada para alguma dessas pastas, senão na caixa de entrada, porque essa mensagem poderá ser notificada como lixo eletrônico pelo email, impossibilitando o acesso dos dados de desempenho relatados neste tópico.

Com o link de acesso à plataforma no email, basta clicá-lo para ser direcionado a tela de login onde será solicitados email, senha e confirmação desta, banstando o

preenchimento desses campos. Finalmente, sempre que precisar acessar aos dados de desempenho, o docente deverá abrir o *mozila* e digitar a url: www.foco.educacao.pe.gov.br/login. Ao carregar a página, escrever nos campos correspondentes: email e senha. Agora, cabe ap professor usufruir da plataforma. Nas figuras seguintes, apresentaremos aplicabilidades dos recursos do Foco/PE. Na figura 11, temos a tela inicial com as solicitações de email e de senha já cadastrados.

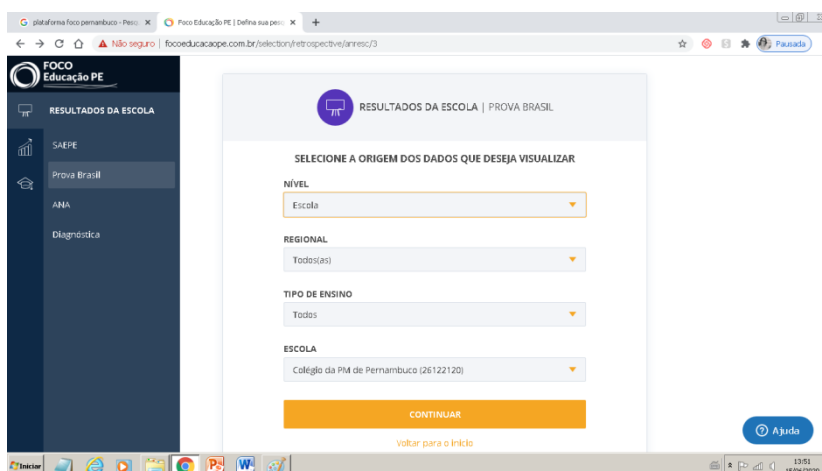
Figura 11 - Tela inicial do login na plataforma



Fonte PLATAFORMA FOCO/PE

Preenchemos nos campos das solicitações - email e senha, clicamos após em *enviar*, o usuário será direcionado à tela inicial, A partir daí, escolher qualquer ícone do lado esquerdo que contemple a sua necessidade do docente para a realização de sua análise e, conseqüentemente, para a elaboração de uma proposta intervencionista.

Figura 12 - Página inicial após login



Fonte: PLATAFORMA FOCO/PE

Na figura 12, temos a página inicial após o login. No canto esquerdo, há o resultado da escola (IDEPE e seu histórico), SAEPE, Prova Brasil ,SAEB, ANA) referente a alunos do 5º ano apenas), Diagnóstica (A Mira), esses resultados disponibilizados no primeiro ícone à esquerda. No Segundo, gráficos de desempenho geral da unidade educacional e, no terceiro, ENEM (preparação, análise por questão, por área do conhecimento). Na próxima figura, apresentaremos o resultado geral da prova Mira do 8º ano, em 2019, atual 9º ano.

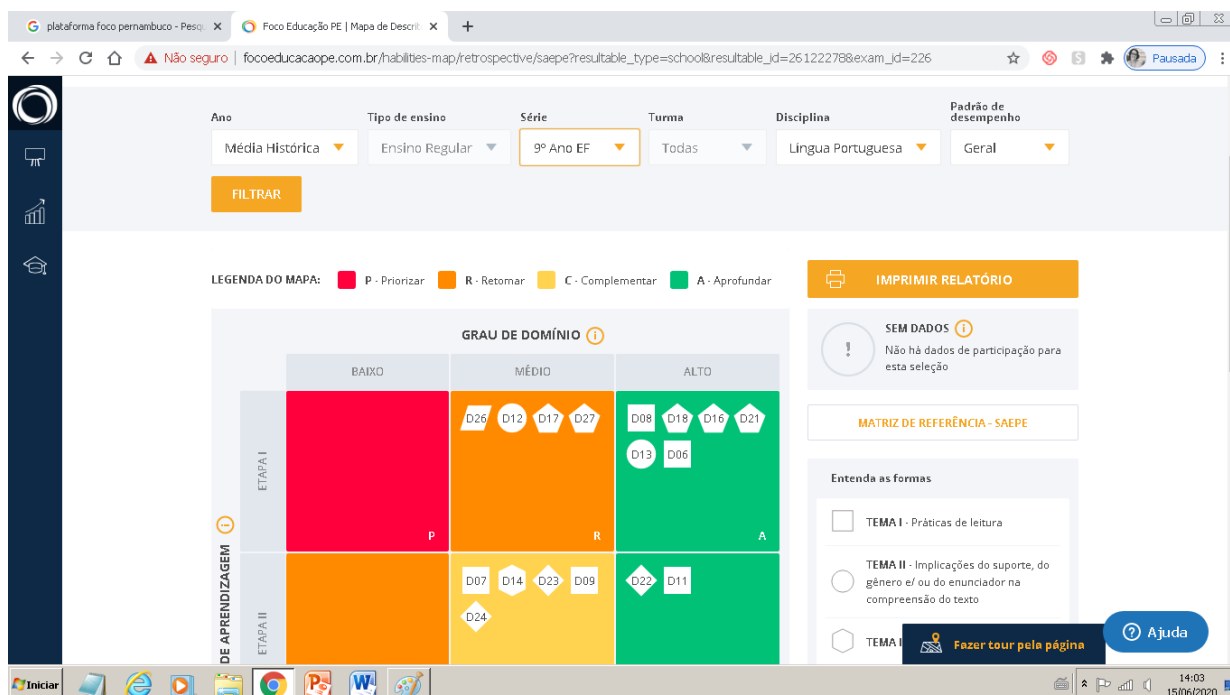
Figura 13 - Média do desempenho da Prova Mira do 8º ano em língua portuguesa e em matemática



Fonte: PLATAFORMA FOCO/PE

Aqui, nesta figura, podemos observar o resultado da Prova Mira de maneira ampla quanto às dificuldades dos descritores. Vale ressaltar que, nesta turma, há um predomínio maior da proficiência desejável, uma vez que, na figura 14 abaixo, não há descritores a priorizar (1º quadrante), há outros num índice bem elevado a ser aprofundado (3º quadrante).

Figura 14 - Grau de domínio de habilidades de leitura dos 9º anos em 2018



Fonte: PLAFAFORMA FOCO/PE

O primeiro quadrante se refere as dificuldades essenciais, ou seja, os alunos se encontrariam na proficiência elementar 1, apenas decodificam. Como há na figura 14, descritores nos demais quadrantes, torna-se necessário aprofundá-los, porque os estudantes já conseguem apreender sentido á leitura.

Figura 15 - Análise individual dos alunos por questão da Prova Mira de 2019

plataforma foco pernambuco - Pesq...

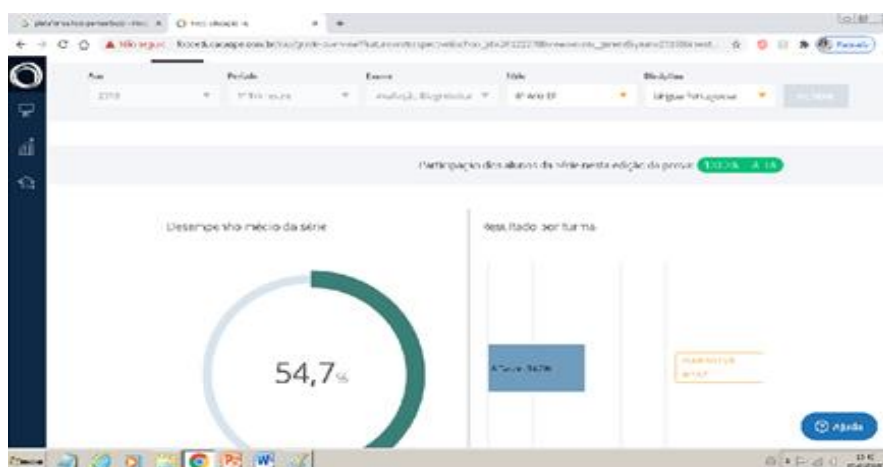
Foco Educação PE

<

Fonte: PLAFAFORMA FOCO/PE

Nesta figura, existe a análise individual, ou seja, a dificuldade apresentada por cada aluno em cada questão da prova diagnóstica Mira. Ademais, há o nível de cada questão, classificado em: fácil, médio e difícil, considerando a Teoria de Resposta ao Item (discutida mais adiante). Nessa análise, percebemos qual quesito obteve maiores índices de acerto e de erro, quais descritores são abordados em cada item, com a finalidade de o docente poder contribuir para uma nova construção de compreensão leitora dos discentes, por meio de uma criação de sequência didática intervencionista no capítulo 04.

Figura 16 – Gráfico da Prova Mira 2019 9º anos



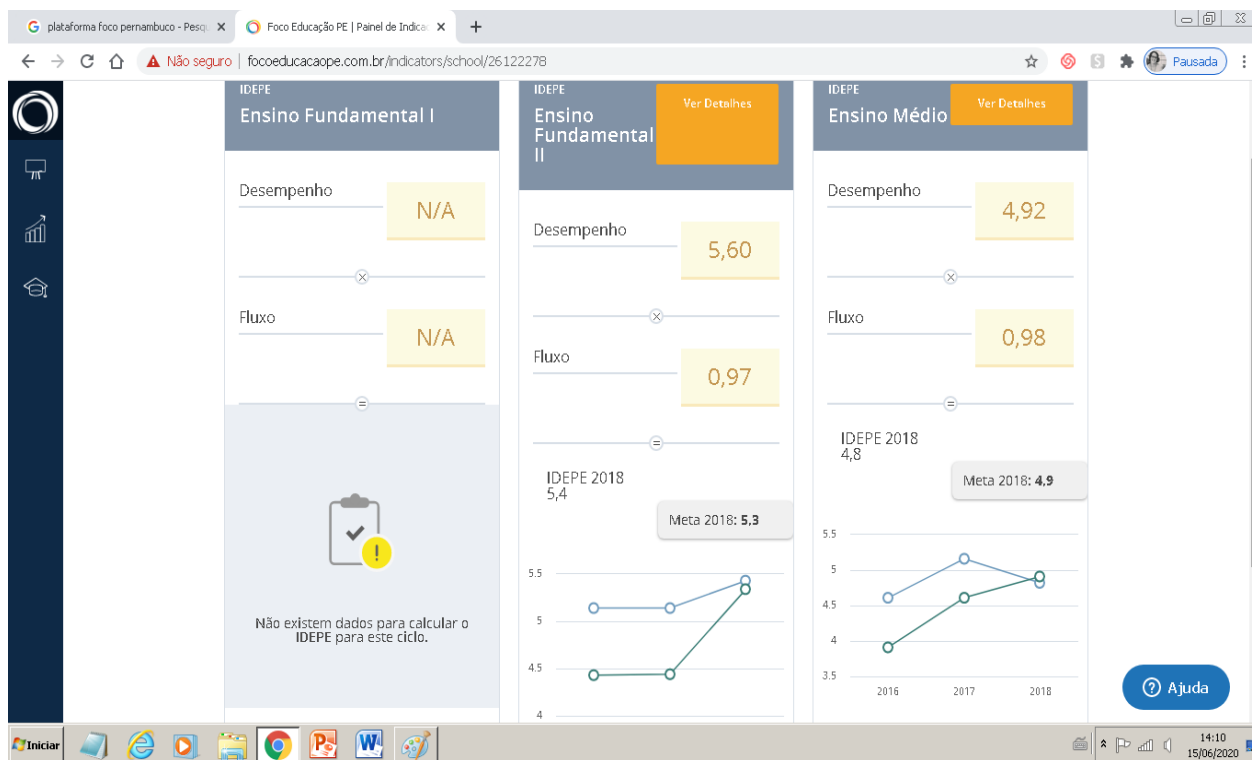
Fonte: PLAFAFORMA FOCO/PE

Nesse gráfico, constatamos que todos os discentes participaram do exame, a media do desempenho da turma em língua portuguesa de 2019 foi 54,7%. Na plataforma, é disponibilizado o desempenho desta avaliação desde a sua primeira aplicação em 2017. Na figura 17 e no gráfico 01 apresentados, vimos as referências de 2019, apenas, em se tratando do 8º ano daquele período; hoje, 9º ano, porém é possível comparar os desempenhos desses mesmos discentes em 2017, quando estes eram 6º ano. Assim, é bem provável a verificação de seus avanços e retrocessos.

Nos gráficos seguintes, notaremos o quanto a escola, de maneira geral, cresceu tanto em seu desempenho, melhorando sua proficiência, quanto seu índice de aprovação – o chamado fluxo escolar – 97% no Ensino Fundamental, series finais, quase não há series iniciais na maioria das escolas da rede estadual de ensino de Pernambuco, como é o caso da escola explicitada na figura 16, e 98% no Ensino Médio. Portanto, neste caso, é observável que a taxa de aprovação está intimamente ligada ao conhecimento adquirido pelo estudante ao longo se sua trajetória escolar

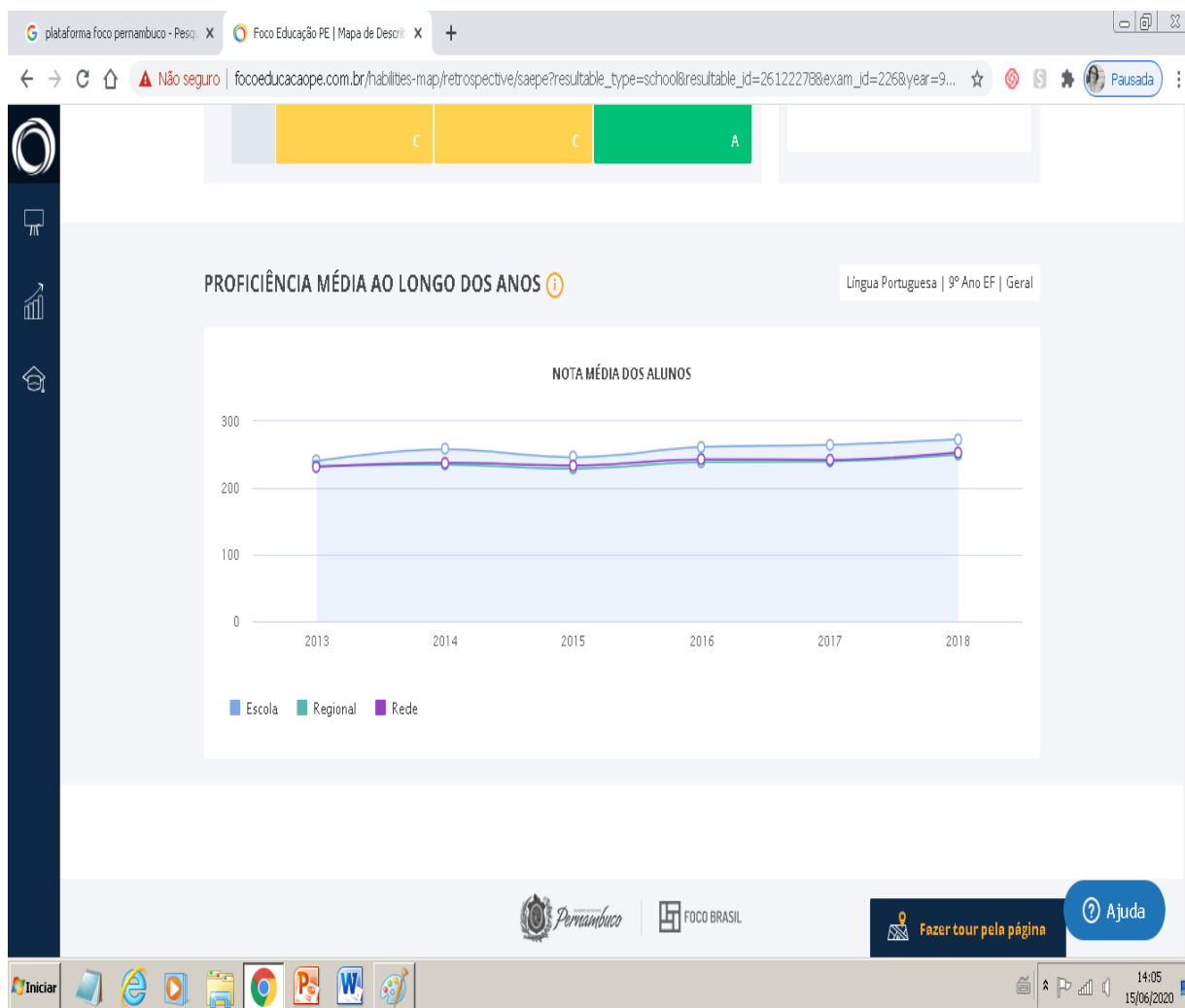
nesta unidade de ensino analisada.

Figura 17 - Gráfico do resultado da Escola em 2018



Fonte: PLAFAFORMA FOCO/PE

Como já discutido, mudanças na prática educativa configuram alterações de hábitos profundos em se tratando de evoluções social e pessoal de educadores. Quanto a eles, tratariam essa evolução numa estreita ligação entre a teoria e a prática, na inserção de TDIC's, no amadurecimento socioemocional, aumentando a dimensão de seu letramento crítico. Moran (2013:24) ratifica essas mudanças, acrescentando-lhes um olhar pela integração de todas as dimensões humanas, perceber o educando além de uma nota, um número frio. No FOCO/PE, não há números frios, há análises sistematizadas representadas por números, demonstrativos de dificuldades de aprendizagem.

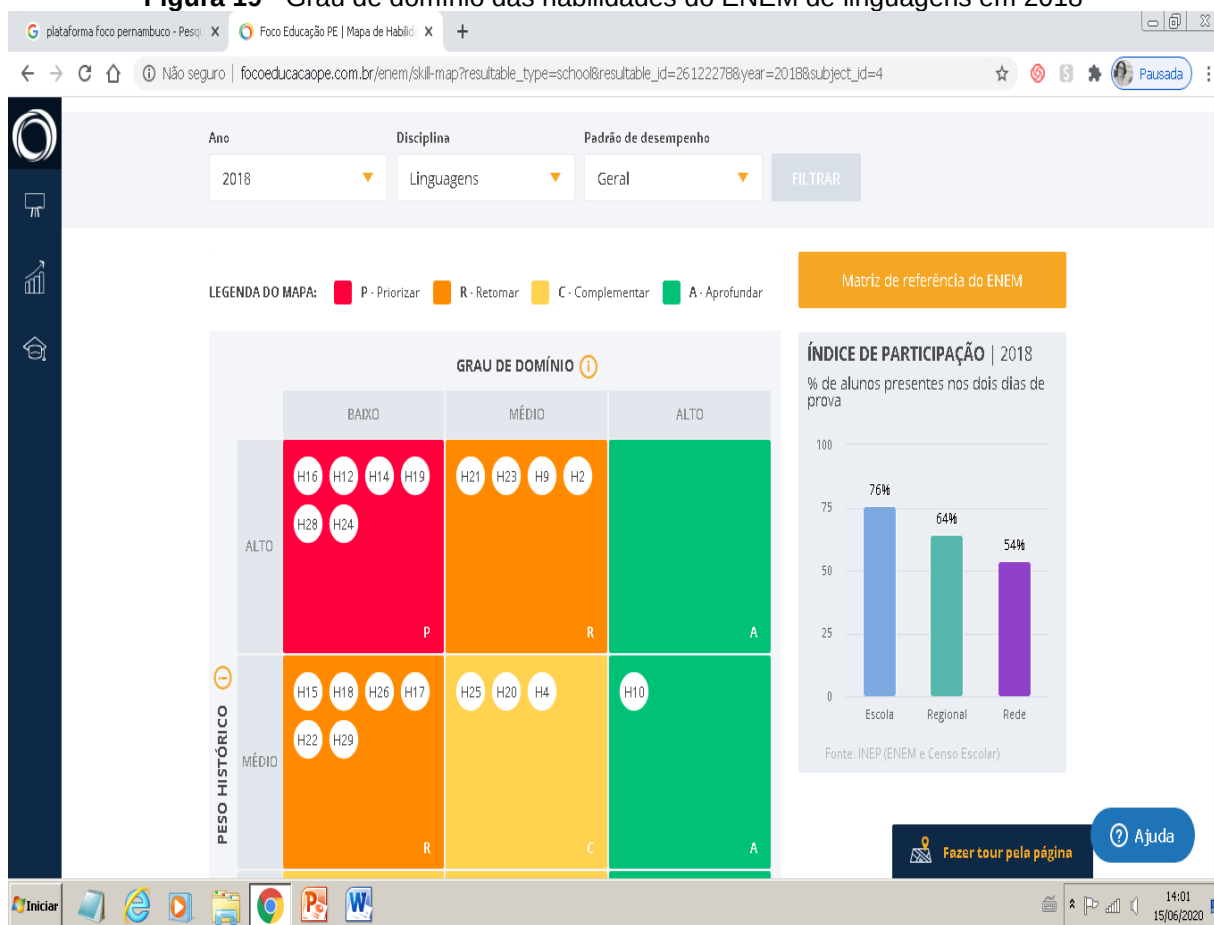
Figura 18 - Gráfico da Média da proficiência de leitura dos 9º anos da escola

Fonte: PLAFAFORMA FOCO/PE

Neste gráfico, existe o comparativo de desempenho desde 2013, considerando apenas o 9º ano e em língua portuguesa, nas habilidades de leitura, percebemos que, na unidade escolar observada, houve um crescimento médio maior que o da Regional onde a escola está localizada, como também um pouco maior que o da rede estadual de ensino. Os dados, ora apresentados, contemplam até 2018, apesar de estar disponível em FOCO/PE os referentes a 2019.

Numa outra modalidade, podemos ver dados referentes ao ENEM 2018 em relação ao grau de domínio das habilidades na área de Linguagens, bem como, o gráfico pertencente à figura sobre o índice de participação de estudantes da instituição, da regional e da rede. Neste cenário, acreditamos a universidade fazer parte do projeto de vida dos discentes concluintes, cerca de 70%, maior que as demais, daí o empenho destes em seu aprendizado? Talvez? Como está na figura 19.

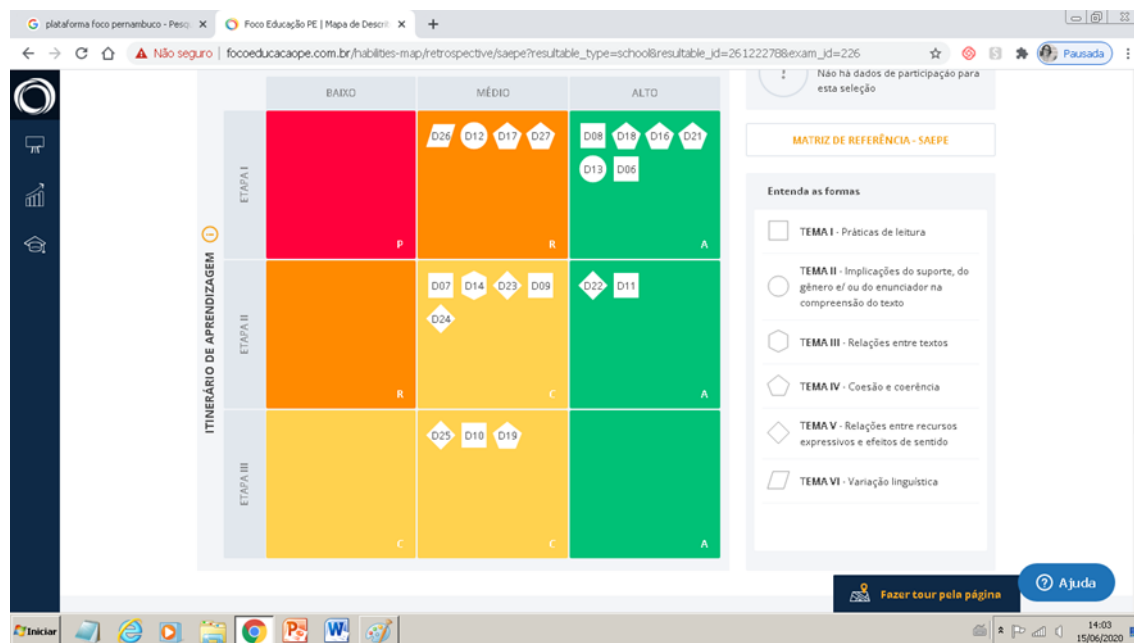
Figura 19 - Grau de domínio das habilidades do ENEM de linguagens em 2018



Fonte: PLAFAFORMA FOCO/PE

Para mudar os parâmetros de análise, basta clicar em disciplina, e / ou padrões de desempenho, assim, a equipe pedagógica ou apenas o corpo docente discutirá estratégias importantes, a fim de buscar maior comprometimento dos discentes, redução dessas dificuldades apresentadas, introjetando nas suas análises outras perspectivas quanto aos erros cometidos.

Figura 20 - Dificuldades das habilidades de leitura da matriz do SAEPE a serem reforçadas e aprofundadas de 2018



Ao clicarmos no 2º ícone da esquerda, na vertical, abaixo do ícone FOCO EDUCAÇÃO PE, é possível que os docentes analisem as habilidades leitoras referentes ao SAEPE, para que possam nutrir os alunos com outros ingredientes acerca do ensino do eixo leitura, como metodologias ativas, por exemplo.

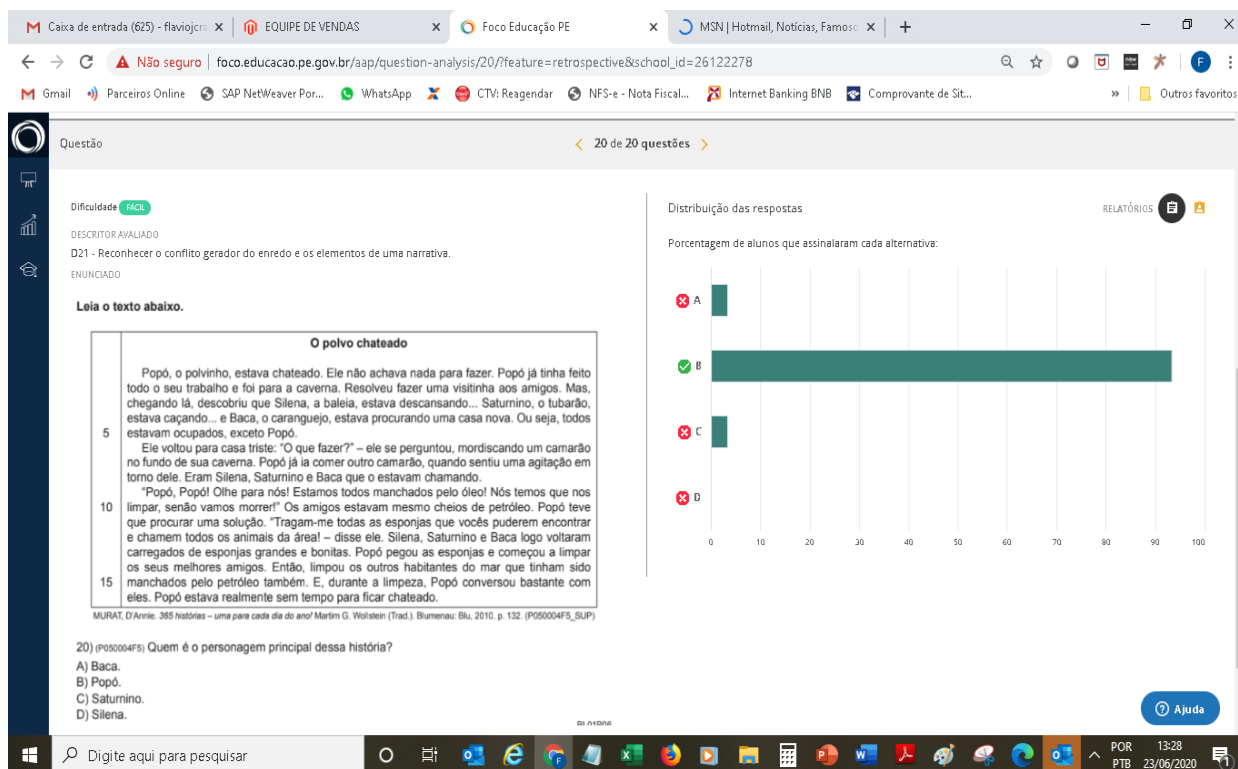
Dessa forma, por que não acreditarmos em melhores leitores em nosso país? Por que não acreditarmos em que esta geração será mais crítica, visto que se está lendo proficientemente, o que esperamos dela? Por que não acreditarmos em um país apaixonado pela leitura? Por que não acreditarmos que sairemos das dificuldades econômicas, enfrentadas principalmente por muitos desses adolescentes durante seus estudos, devido à melhora nas habilidades da competência leitora dessa e, talvez, das próximas gerações?

Simplistamente, professores deveriam produzir sentido para esses recursos: revistas pedagógicas, plataformas, currículos. É ver e olhar. Reconhecendo não só a importância desses recursos, mas sabe-lo analisar, contrapô-los, muitas das habilidades que exigimos de nossos estudantes.

Nessa figura, apresentamos uma visão macro de possibilidades, capazes de, possivelmente, ratificarmos as hipóteses levantadas no parágrafo anterior. Muitas vezes reclamamos tanto das exigências diversas a que somos submetidos no dia a dia escolar que, talvez, não tenhamos olhos para olhar algo tão precioso a nós,

educadores: nossos educandos. Assim, esse recurso apresentado não se trata a nosso ver de uma mera política pública educacional adotada por Pernambuco como rede, pois a vemos como um aliado para a promoção do processo de ensino-aprendizagem.

Figura 21 - Análise de questão da prova Mira na Plataforma FOCO/PE



FONTE: PLATAFORMA FOCO/PE

Nesta figura, temos um exemplo de item da prova Mira, analisando-se o percentual das alternativas escolhidas por cada educando, a categorização da questão quanto à sua complexidade, mobilizando conhecimentos de um leitor para respondê-la adequadamente. Destaca-se que uma maioria a acertou. Entretanto, qual o motivo que levou outros estudantes a errarem: chute, falta de conhecimento enciclopédico partilhado, desconhecimento linguístico e de aspectos culturais. Essas ausências se relacionam ao processo de compreensão, à realização de inferência. Esses pontos serão discutidos no enquadramento teórico.

2.3.3 A prova MIRA

Desde 2011, a Gerência Regional de Educação - GRE Recife Norte onde a docente pesquisadora está lotada, realiza no início do ano letivo uma avaliação

diagnóstica, cujo objetivo é fornecer dados para os professores quanto à compreensão leitora de alunos dos 6º e 9º anos do Ensino Fundamental e 1ª e 3ª séries do Ensino Médio.

A partir de 2018, a Secretaria de Educação adotou a Prova Mira como modelo de avaliação diagnóstica para todas as regionais, tornando-a uma política pública, de acordo com o excerto abaixo da circular disponibilizada para a Rede de Educação de Pernambuco, em 2018, p.1:

O projeto Mira desenvolve e oferta gratuitamente ferramentas que dão suporte no processo educacional e desenvolveu uma forma para professores fazerem a correção de avaliações através de um aplicativo onde será apresentado imediatamente o resultado de cada estudante, além disso, um relatório de cada turma avaliada.

Além desta ocorrer de forma unificada, isto é, num mesmo dia, em cada turno de estudo do estudante, ela foi aplicada para as turmas, a saber: 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, séries finais e as 1ª 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. O exame compreende dois cadernos, sendo 1 para cada disciplina (português e matemática), organizados em questões enumeradas de 1 a 20, contemplando os descritores pertinentes à competência leitora (Matriz de Referência do SAEPE já mencionada no tópico anterior.

Um aspecto importante a destacar diz respeito à sua forma de correção, a qual é realizada por meio de um aplicativo (app) de celular, ou seja, o professor deverá fazer o download do app “Prova Mira” da playstore do celular, como na figura 22 na página seguinte.

Como em Luciano (2017a, 2017b), pesquisadora interessada na consolidação de uma nova “ecologia de aprendizagem”, defende que o uso dos artefatos digitais sirvam ao desenvolvimento da habilidade de expressão do pensamento dos alunos, ampliando o conceito de letramento pelo envolvimento em práticas de leitura e de escrita favorecidas pelas TDIC de forma orgânica, e não com técnicas desconectadas da realidade. Destaca, a pesquisadora, a importância da formação docente na atualidade, bem como o papel das políticas públicas da educação para a garantia da qualidade da educação brasileira. Luciano ainda afirma:

O grande desafio para as políticas públicas no ensino de Português, no século XXI, é reconhecer para então promover/fomentar mudanças de paradigma no exercício da docência, relativas à importância do contexto sociohistórico mundial e consequente influência de aspectos sociocomunicativos hodiernos, para a atuação profissional em todos

os níveis. Isso porque o desenvolvimento da telemática caracteriza-se por um tempo de uma “terra sem fronteiras”, no âmbito inextricável da cibercultura, em um cenário em que se imbricam linguagens/tecnologias/aprendizagem/trabalho.

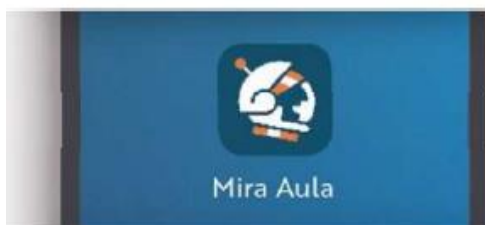
Figura 22 - App Prova Mira



Fonte: APP prova mira

Voltando ao app, uma vez finalizado o download em seu celular, o docente fará seu cadastro para iniciar o uso. Isso será feito ao clicar em meu primeiro acesso, bastando colocar CPF e data de nascimento para ser direcionado à tela onde deverá ser digitado o número do celular para depois receber uma mensagem com um código de acesso. Assim, continuará o cadastro conforme figuras 23 a 27, abaixo, onde apresentamos como aparece o app no smartphone do docente. Observe a sequência:

Figura 23 - Ícone do app Mira

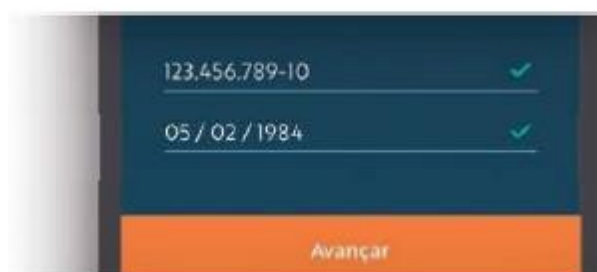


Fonte: APP prova mira

O docente deverá clicar em *meu primeiro acesso*, figura 24, abaixo, e será direcionado a uma nova tela, conforme figura 25.

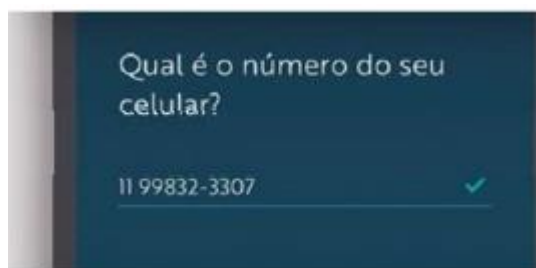
Figura 24 - Meu primeiro acesso

Fonte: APP prova mira

Figura 25 - Cadastro do docente

Fonte: APP prova mira

Nesta nova tela, como ilustra a figura 25, acima, para realizar o cadastro, basta inserir cpf e data de nascimento do docente regente da turma avaliada, após o que será solicitada confirmação do número de seu celular, conforme figura 26, abaixo. Este número deve ser o mesmo no qual o app foi salvo.

Figura 26 - Tela para inserção do número do celular

Fonte: APP prova mira

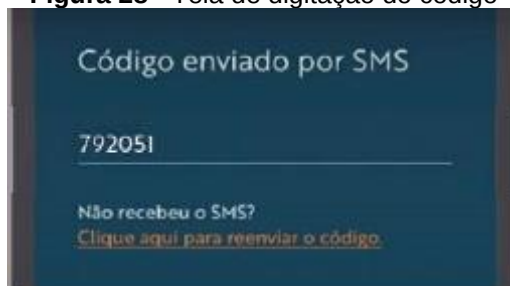
Para acessar a tela seguinte, o docente precisará inserir um código de acesso à prova Mira, o qual lhe será enviado via SMS ao seu smartphone, conforme ilustra a figura 27.

Figura 27 - Mensagem de código de acesso

Fonte: APP prova mira

Por conseguinte, ao colocar o código, o professor será direcionado para as telas de conclusão de cadastro e de criação de senhas, segundo as figuras 28, 29 e 30 abaixo. Professores que desconheçam esse evento comunicativo, aqui entendido como sendo o processo de interação digital para instalação e uso de um aplicativo no celular smartphone, necessitarão de ajuda de um colaborador que se insira nesta realidade, ou seja, que tenha letramento digital para realizar essa tarefa. Destacamos, novamente, a interação desses dois indivíduos, professor e colaborador, que tem sido necessária como podemos ver na realidade das escolas. Lembramos, aqui, a zona de desenvolvimento proximal definida por Vigotsky (1987) em seus trabalhos, que é ampliada nesse evento colaborativo, entre os interactantes (professor e colaborador). No entanto, a natureza da interação do indivíduo com o aparelho corresponde apenas à transformação de conhecimentos manuais em digitais.

Abaixo, a figura 28 ilustra a tela seguinte, em que basta ao professor inserir o código da mensagem SMS recebida. Caso o professor não a tenha recebido, clicará na parte inferior da tela onde está escrito *Clique aqui para reenviar o código*.

Figura 28 - Tela de digitação do código

Fonte: APP prova mira

Aqui, basta inserir o código da mensagem SMS. Caso o professor, não a tenha recebido, clicará na parte inferior da tela em *Clique aqui para reenviar o código*.

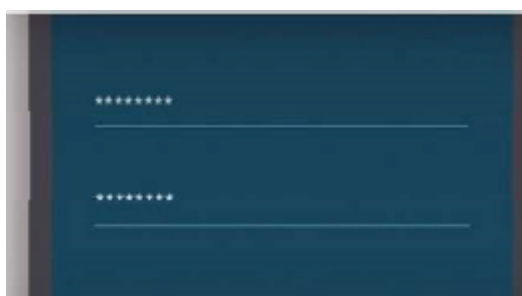
A figura 29 ilustra o passo seguinte, o qual será de conclusão do cadastro, com informações complementares, caso o professor prefira dá-las ou não.

Figura 29 - Complementação do Cadastro

 A screenshot of a mobile application interface for completing a registration. It features four input fields with labels: 'Rua*' (street), 'Número*' (number), 'Complemento' (complement), and 'Bairro*' (neighborhood). The fields are arranged vertically, with 'Número*' and 'Complemento' side-by-side.

Fonte: APP prova mira

O docente deverá criar, então, uma senha pessoal, como ilustra a figura 30, para estar liberado seu acesso aos dados disponibilizados no sistema.

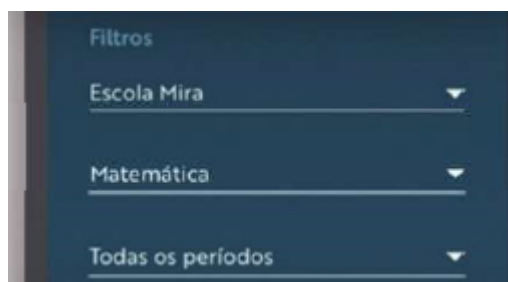
Figura 30 - Criação de senha

 A screenshot of a mobile application interface for creating a password. It shows two input fields, each preceded by a series of asterisks (*****), indicating that the input is masked. The fields are arranged vertically.

Fonte: APP prova mira

Vale evidenciar a demanda necessária de letramento digital do professor, pois sem este domínio, ele não poderá realizar o trabalho esperado. Esse letramento digital permeará também todo o processo de correção e de análise dos dados para prováveis intervenções, planejadas para conseguir novos resultados, esperados da aprendizagem dos alunos. É, pois, uma ferramenta de muita utilidade para o trabalho de planejamento das ações didático-pedagógicas, mas que é todo baseado em aparato tecnológico já definido como TDIC em tópico anterior.

Com o acesso ao app, o educador deverá selecionar a escola, a disciplina (no caso deste trabalho, Português), o turno, escolher a turma à qual o gabarito pertence. Ainda terá que clicar nos ícones avaliação diagnóstica, correção por foto, digitar o código referente ao tipo de prova, selecionar “continuar”, por fim, fotografar o gabarito preenchido pelo estudante e pressionar “confirmar”. Essa descrição corresponde às figuras 31 a 35, a seguir.

Figura 31 - As seleções de escola, disciplina, turno



Fonte: APP prova mira

A nova tela apresenta as seleções de escola, disciplina e turno necessárias para a correção do exame.

Figura 32 - Tela correspondente à turma



Fonte: APP prova mira

Selecionar-se-á ainda na mesma tela a turma cujo gabarito será fotografado.

Figura 33 - Tela corresponde ao ícone “avaliação diagnóstica”



Fonte APP prova mira

Clicar em avaliação diagnóstica, após o que abrirá uma nova tela.

Figura 34 - Tela correspondente ao ícone 'correção por foto'



Fonte: APP prova mira

Clicar em *Correção por foto*, posteriormente, abrirá a tela para inserção de código do tipo de prova. Essa tela será aberta para cada prova.

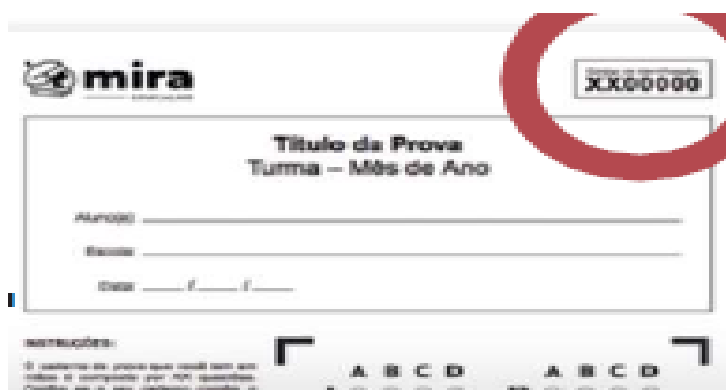
Figura 35 - Tela correspondente ao código do tipo da prova



Fonte: APP prova mira

Inserir o código correspondente ao tipo de prova, pois há 04 tipos diferentes, cada uma com um gabarito diferente, daí a importância dessa inserção.

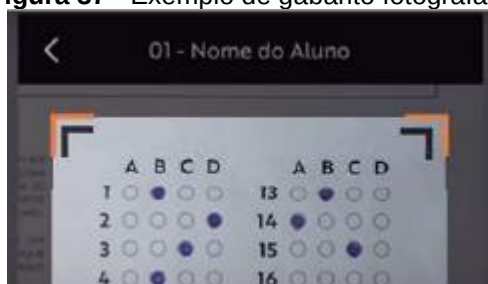
Figura 36 - Localização na prova do código do tipo da prova



Fonte: APP prova mira

A posição onde localizar o tipo da prova, situando o professor.

Figura 37 - Exemplo de gabarito fotografado



Fonte: APP prova mira

Ao ajustar a câmera do celular dentro das margens destacadas na figura 37, acima, o professor deverá fotografar o gabarito para o sistema gerar o resultado da avaliação.

Há, aqui, a demanda constatada de configuração de câmera fotográfica de um celular (enquadramento, luz, entre outros), sendo mais uma vez destacada a necessidade de uso adequado dessa ferramenta, repercutindo mais uma vez a inserção das TDIC como demanda por competência docente. Nesse caso específico, esse artefato digital vem facilitar o dia a dia porque, neste caso, promove rapidez na correção da prova, bem como no reconhecimento mais veloz das dificuldades dos educandos, contribuindo, assim, para um melhor aproveitamento de tempo pedagógico.

Na figura 37, cima, pode ser observada uma fotografia do gabarito preenchido pelo estudante. Com ela, será gerado pelo sistema, após essa ação de fotografar o gabarito, um relatório com análise das respostas de cada aluno, item a item, com base nos descritores. Desta forma, são apontadas as dificuldades dos estudantes em se tratando de competência leitora para cada descritor, considerando-as em níveis: individual, da turma, da escola e da rede, conforme ilustram figuras 38 e 39, a seguir.

Figura 38 - Relatório da prova Mira

	Percentual de acerto	QUESTÃO																			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1 - ANA JULIA SANTANA DE LIMA (v2)	55%	C	B	D	A	A	A	D	A	A	B	D	A	B	C	A	C	B	D	C	B
2 - ANNA BEATRIZ SANTOS ANDRADE (v2)	75%	C	B	D	A	A	D	D	A	A	D	D	C	D	C	C	B	A	D	A	D
3 - BRENO FLORENCIO GRUBER (v1)	90%	D	A	B	C	B	C	C	D	C	B	C	D	C	B	D	C	B	D	B	C
4 - CARLOS GUILHERME DA SILVA HORA (v1)	75%	D	A	B	C	B	A	C	D	C	B	C	B	C	A	C	C	B	D	C	A
5 - DIMAS DOS SANTOS CARREIRO (v2)	45%	C	B	D	A	B	A	D	A	A	B	C	C	D	B	C	A	A	C	B	D
6 - FELIPE AUGUSTO DE LUCENA BOTELHO (-)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8 - GRAZIELLE BRUNO DE MELO (v2)	75%	C	B	D	A	A	A	D	A	A	D	D	C	D	A	D	B	A	A	C	C
10 - IVANA MILKA SIMPLICIO DA SILVA (v2)	80%	C	B	D	A	A	C	D	A	A	D	D	C	A	A	B	A	A	A	A	D
11 - JAILSON SANTOS SILVA (v3)	95%	C	A	C	D	C	A	A	C	B	A	A	C	B	D	D	A	D	B	A	D
12 - JENNEFFER DANIELLE ALVES DE OLIVEIRA (v3)	63%	C	A	C	D	C	B	-	C	B	A	B	A	C	D	A	A	D	C	A	A
13 - JOANA DARC RODRIGUES DA SILVA (v2)	50%	C	B	A	A	A	B	D	A	A	D	C	C	C	C	B	A	B	D	C	A
14 - JOAO CAMILO DE SOUZA NETO (v2)	16%	B	C	A	B	C	D	D	C	A	B	C	A	D	B	-	C	D	C	B	A
15 - JOSE LUIS DE LUNA RIBEIRO DIAS (v3)	65%	C	A	C	D	C	C	A	C	B	A	A	C	B	C	A	C	C	B	B	B
16 - JULIA MENDONÇA DE MEDEIROS (v3)	75%	C	A	C	D	C	B	A	C	B	A	A	C	D	D	A	A	D	A	D	D
17 - LARISSA RAIANE MARQUES DE BARROS (v2)	90%	C	B	D	A	A	A	D	A	A	D	D	C	C	C	D	B	A	A	D	B
18 - LETICIA DE BARROS FREIRE (v2)	55%	C	B	D	A	B	A	D	A	A	D	A	D	C	C	A	A	A	A	B	C

Fonte: APP prova mira

Na figura 38, consta um modelo de relatório da prova Mira, apenas considerando erros e acertos dos alunos. Também podemos verificar o percentual de acertos comparativamente com a turma apresentada. Cada erro corresponde à dificuldade apresentada por cada aluno. Aqui, cabe a necessidade de letramento docente, pois a compreensão destes erros, encaminhará a uma intervenção adequada e possível melhora dos discentes num processo de avaliação formativa e processual efetivamente.

Figura 39 - Relatório da prova Mira

PERCENTUAL DE ACERTOS POR DESCRITOR			
CÓD.	DESCRIPTOR	PERCENTUAL DE ACERTO	
		DA TURMA	REDE
D12	Identificar o gênero do texto.	29%	23%
D16	Estabelecer relação de causa e consequência entre partes de um texto.	21%	24%
D17	Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por locuções adverbiais ou advérbios.	30%	38%
D19	Identificar a tese de um texto.	25%	39%
D24	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos.	43%	44%
D23	Identificar efeitos de sentido decorrente do uso de pontuação e outras notações.	43%	45%

Fonte: APP prova mira

Na figura 39, o relatório diagnóstico gerado a partir da correção dos gabaritos pelo app considera o nível da turma em relação às demais turmas da Rede Estadual de Ensino, e os descritores os quais são indicados em vermelho como dificuldades apresentadas pela turma. Portanto, por meio desses instrumentos, o docente pode

criar estratégias para feedback e organização de novas atividades objetivando solucionar os problemas individuais identificados. O instrumento oportuniza, portanto, que o docente contemple vários estilos de aprendizagem a partir dessas intervenções a serem propostas com base nos resultados da diagnose.

Acredita-se que, no contexto histórico atual de mudanças tecnológicas e organizacionais que caracteriza o mundo globalizado e sua demanda por qualificação, torna-se urgente repensar estratégias de trabalho docente com a presença das tecnologias do tipo TDIC (tecnologias digitais de informação e comunicação), com seus aparatos, que venham a contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de modo a despertar/aumentar o interesse dos alunos pelo momento de interação em sala de aula, nos moldes como o nosso mestre Paulo Freire a ele se referia, a partir da realidade destes:

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. Com a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindí-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de resposta a perguntas que não foram feitas. (Freire, 1996.p.33)

Assim, é por meio dessas curiosidades que julgamos conquistar a motivação dos estudantes para o entendimento de inferências em textos numa perspectiva da ABE, ampliando esta noção no tópico 2.3. No próximo, discutiremos o fenômeno da leitura, baseando-nos nas suas concepções, destacando entre elas, a de produção de sentido, um detalhamento histórico-conceitual de inferência e o conceito desta por nós adotado, a relação entre inferência/ competência leitora e os modelos de ensino-aprendizagem da leitura. Concluiremos esta parte com uma tabela sintética dos conceitos do Enquadramento Teórico discutidos ao longo dos subcapítulos.

2.4 O FENÔMENO DA LEITURA

2.4.1 Concepções e produções de sentido

De acordo com Freire (1982:11), a leitura efetiva é compreensão.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Freire, ao discorrer sobre a importância de saber ler, destaca o fato da leitura não ser apenas uma mera decodificação. Ela deverá produzir sentido, ter finalidade, por isso, a prisão entre a linguagem e a realidade. Ele se referia à competência leitora.

Esta como será vista no próximo tópico é repercutida a partir de mecanismos que visem a dar sentido ao texto, porém qual o conceito de leitura. O que é ler? Qual a sua finalidade? Desta maneira, o interesse pelo tema da leitura observada como fenômeno de formação do leitor faz crescer a confirmação de existência de problemas decorrentes da prática em sala de aula em sentido estrito, carecendo de ações intervencionistas que venham a contribuir com a melhora dos resultados dos estudantes nos exames nacionais. Ezequiel Theodoro Silva (2008,p.69) é bastante enfático em seu diagnóstico sobre o ensino da leitura, ao afirmar que:

O ensino da língua portuguesa, como realizado pelas escolas, foi e vem sendo objeto de muitas críticas, constituindo-se num grave problema para a educação brasileira. [...] Artificialismo, Discriminação, Opressão, Estilhaçamento,[..].

Este trabalho concebe a língua como instrumento de interação, conforme Marcuschi (2008;55,56):

O núcleo do trabalho será como a língua no contexto da compreensão, produção e análise textual. [...] o trabalho em língua materna parte do enunciado e suas condições de produção para entender e bem produzir textos. Sem esquecer a língua, [...] mudança de foco do significante à significação. Do enunciado à enunciação. Da palavra ao texto e deste para toda a análise e produção de gêneros textuais. É uma forma de chamar a atenção do aluno para a real função da língua na vida diária e nos seus modos de agir e de interagir.[...] nota-se que a língua é variável e variada[...].

Esse pensamento de concepção de língua deve estar atrelado ao de leitura, visto que estão imbricados como o letramento. Leitura é discutida há bastante tempo

no mundo e no Brasil e está vinculada à noção de letramento, isto é, uma está imbricada em outra. Observa-se que Kato (1985), Smith (1988), Foucambert (1989;1994), Kleiman (1996) apontam para a leitura efetiva. Esta só será alcançada por leitores maduros. Porém como contribuir para a formação destes?

No campo da leitura, as pesquisas se intensificam em meados do fim do Século XX, como é percebido pela publicação dos teóricos citados no parágrafo Anterior. Essa discussão foi, basicamente, compreendida em duas áreas do conhecimento: linguística e psicologia que formarão a chamada psicolinguística. Esta estuda as conexões nos campos da mente e da língua, contribuindo, assim, para o entendimento da leitura, ou seja, esta é uma atividade essencialmente construtiva.

Desta forma, pode-se compreender a leitura, no âmbito da psicolinguística: como atribuição de significado ao texto – bottom - up, extração de significado do texto – top-down e interação com o texto - input. A primeira provoca em cada leitor uma visão diferente da realidade, isto é, o leitor é, exclusivamente, responsável por atribuir significado ao texto. A segunda concerne a própria leitura como significado, ou seja, o texto tem um significado preciso e, como tal, trata-se de um processo acumulativo.

O significado vai do texto ao leitor, este o decifra, decodifica - lo. A ênfase é no texto. Nas palavras de Leffa (1996), o texto não possui conteúdo, mas o reflete como um espelho. Um mesmo texto pode refletir vários conteúdos. A terceira perpassa as anteriores, pois considera os papéis do leitor, do texto e o processo de interação entre o leitor e o texto. Essa interação se refere ao inter-relacionamento, não hierarquizado por meios dos conhecimentos linguísticos e de mundo, como apontados por Kleiman (2011;31- 32).

O conhecimento de mundo do leitor é descrito utilizando a teoria dos esquemas, permitindo caracterizar os processos inferenciais... a compreensão pode ser barrada tanto por limitações do texto quanto por limitações do leitor... então outros níveis de conhecimento fornecerão maneiras alternativas de se chegar ao significado.

Portanto, o leitor é um sujeito cognitivo, um analisador de input até um construtor e / ou reconstrutor de significado, ele lê o código, este se transforma em um dado sentido. Esta visão é conhecida como Psicolinguística. Entretanto, para a Sociolinguística, defendida nos trabalhos de Carvalho; Ferrarezi (2017), Bortoni – Ricardo et al (2012) Kock; Elias (2011); Silva (1998), a leitura é um processo interacionista em que se apresentam: o texto, o autor e o leitor. Este dá sentido àquele,

numa relação sociointeracionista em que estarão presentes: conhecimento prévio, linguístico, discursivo, semântico capazes de gerar a interação entre os elementos citados num mesmo nível.

Podemos verificar que há uma universalidade entre essas noções de leitura quanto à de produção de sentidos, comunga da cognição e é dependente de algumas questões, tais: memória, conhecimento prévio, relações cotextuais e contextuais, superficiais. A concepção de leitura adotada, neste trabalho, é baseada no interacionismo, conforme Koch (2010;11):

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

Então, temos o esquema 02, neste capítulo em seção próxima. Sobre a leitura, Koch e Elias (2010, p.12) afirmam que ela deve ser entendida como uma atividade de produção de sentido baseada na interação autor – texto – leitor, ou seja, "[...] o papel do leitor enquanto construtor de sentido utilizando-se, para tanto, de estratégias, tais como: seleção, antecipação, inferência e verificação". Vê-se, assim, que a noção de compreensão em leitura assume novo direcionamento, com consequências decisivas para o ensino, no âmbito do qual serão retomadas as noções de estratégias cognitivas e metacognitivas, a serem mobilizadas durante o exercício de compreensão leitora (cf, Kleiman, 1996, 1998; Silva ,1998,2003, 2005, 2008; Riolfi,2008; Bastos,2001; Borba; Guaresi,2007; Braga;Silvestre,2009; Kock, 2011; Freitas, 2012; Miguel,2012; Ramos; Naranjo,2014; Tápias-Oliveira,2015; Ferrarezi Júnior; Carvalho, 2017 Carvalho, 2018.).

Reiteram a posição de Silva, acima, os trabalhos de Cláudia Riolfi (2008), Ingedore Kock e Vanda Elias (2011), Marcuschi (2008), dentre tantos outros, como citados acima, razão pela qual é possível compreender o contínuo interesse pelo tema da formação do leitor e da busca por identificação de onde reside o maior problema nesse eixo do ensino, ainda nos dias atuais.

Koch e Elias (2010. p.9) chamam a atenção para aspectos que extrapolam o espaço da sala de aula, mas que têm sua origem nela, quando o docente não levar o aluno a refletir "[..] sobre a importância da leitura na nossa vida, sobre a necessidade

de se cultivar o hábito da leitura entre crianças e jovens, sobre o papel da escola na formação de leitores competentes [...]”.

Precisamos compreender a finalidade das aulas de língua materna, a fim de alcançarmos um aprendizado mais real e interativo. No próximo capítulo, discutiremos a definição de inferência propostos por Del’Isola (2001), Coscarelli (2002) e Marcuschi (2008), para que possamos refletir que aula de leitura queremos proporcionar a nossos estudantes, apresentada posteriormente.

Neste capítulo, falamos que leitura é, na verdade, produção de sentidos. Mas, como seria essa produção? Esta se relaciona à compreensão. Ramos; Narranjo (2014: 83) define a leitura como um conjunto de operações cognitivas que refletem no entendimento, na compreensão ou na interpretação. Todavia, o que significa compreender? Ainda, segundo Ramos; Narranjo (2014) citam estudos quanto a essa noção desde 1984. Numa linha de tempo, teríamos: Torroella, a compreensão ajuda a interpretar as ideias, como partes de uma sequência lógica; Ramírez, a compreensão não é um fenômeno é isolado.

Em 1986, Antich, a compreensão efetiva-se quando se leem ideias; Cabrera (1989), a compreensão está ligada à fase inicial de percepção visual dos signos de imprensa; Caañao (1992), a compreensão aponta para uma interferência na interação do leitor com o texto. Diante dessa análise de noções, Ramos; Narranjo (2014:85) concluem compreensão como um processo psicológico complexo que inclui fatores linguísticos, fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, motivacionais e cognitivos. Esse processo envolve estratégias conscientes do leitor que, inicialmente, geram a decodificação do texto, após, captação de significado de conteúdo, desenvolvendo ligações coerentes (ou não) entre seus conhecimentos e a nova informação, isto é, o processo inferencial – tratado adiante.

A compreensão, aqui adotada, baseia-se na língua como instrumento de interação nos aportes da Sociolinguística e da Linguística Textual, como em Carvalho (2018), Ramos; Narranjo (2014), Coscarelli (2013), Marcuschi (2008), Dell’Isolla (2001). Como esse conceito se baseia nas perspectivas apresentadas, relacionamo-as às habilidades de leituras propostas pelo Ministério de Educação (MEC) e pela Secretaria de Educação e de Esportes de Pernambuco (SEE/PE).

Nas matrizes das habilidades de leitura exigem do estudante um letramento crítico, a fim de compreender o texto perpassando pelos conhecimentos prévios (leitor), inferência, associações (leitor – autor).

Ainda, em se tratando de compreensão, Carvalho (2018) afirma ser este o acesso do texto por meio do qual as ações do leitor se realizam enquanto o lê. São possibilidades de ações: perceber, identificar, reconhecer, na chamada decodificação de texto como em Ramos; Narranjo (2014). Na captação de texto, ocorre o processo de sentido ao conteúdo, na realização de conexões (possíveis ou não), por fim, a reflexão macro do texto. Desta forma, a compreensão ocorre no estabelecimento de relações intra e extratextuais.

Para Dell'Isolla (2001:27), ler é compreender, ela é uma leitura repleta de interferências de aspectos culturais da sociedade a que o indivíduo pertence, isto é, um encontro entre o texto, o leitor e o autor. Ler é produzir. Compreender demanda aspectos cognitivos e sociológicos (daí a Sociolinguística). A leitura é produzida à medida que o leitor interage com o texto, formando o tripé já mencionado nesta seção.

Diante desse processo, Dell'Isolla (2001: 30 – 31) analisa a leitura como “um processo impreciso que envolve uma percepção exata [...] Ela envolve o uso parcial de pistas mínimas e disponíveis, selecionadas a partir da expectativa do leitor.[...] Ler é interpretar, questionar, criticar, inferir. Todas essas estratégias de leitura possibilitam ao leitor à compreensão.

Conforme Miguel (2012:39), compreender é um processo cognitivo que extrai, interpreta e reflete os tipos de texto e situações comunicativas; já Solé (1998:44), compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto; Dieb in Coscarelli (2013:53) afirma que a leitura caracteriza-se pelas informação e formação críticas do indivíduo.

Ainda em Coscarelli (2013) compreender advém da precisão da apreensão de vários subprocessos: lexical, sintático, semântico, a construção de coerência local, a construção do processamento integrativo. O primeiro se refere ao reconhecimento e ao processamento de palavras: tamanho, número de ocorrência, fonte, complexidade silábica; o segundo, às estruturas sintáticas. Marcuschi (2008) apresenta-nos a compreensão como um processo cognitivo atrelada à inferência.

Portanto, os pesquisadores selecionados como referenciais para esta pesquisa convergem na relação entre leitura, compreensão, inferência, entendendo que uma leitura real é crítica, pois a considera compreendida por meios da interação e das conexões realizadas pelo leitor. Esses suportes se baseiam nos pilares da Sociolinguística e da Linguística Textual.

Na Linguística Textual, adotaremos os níveis da textualidade, coesão

superficial, coerência conceitual e sistema de pressuposições, melhor visualizados nas figuras no item seguinte.

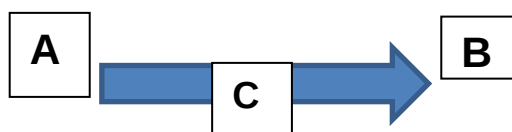
2.4.2 Inferência: o que é, como faz

Nos trabalhos de Dell'Isolla (2001), ela nos apresenta, historicamente, um estudo quanto à definição de inferência. Esta se inicia em 1939 com os trabalhos de Hayakawa, conceituando-a como uma asserção sobre o desconhecido.

Em 1977, Mcleod considera como uma informação cognitivamente gerada com base em informações explícita, linguísticas ou não linguísticas. Ainda, neste período para Bridge, uma informação semântica, não explícita estabelecida no texto. A junção de Mcleod e a de Bridge formam o pensamento de Frederiken, naquele mesmo ano: operação de uma informação semântica para gerar uma nova informação semântica.

Em 1981, Flood, operações na mente do eleitor.

Em 1985, Rickhart, Schnortz & Estrohnner entenderam-na de acordo com a fórmula:



A legenda é explicada, assim: A é o dado do texto, B, o novo e C o contexto onde o texto esta inserido. Essas são representações psicológicas individuais, mas mantêm relações possíveis de identificação.

No começo dos anos 90, Marrow, maneira de leitores ativarem informações e as usem. Mckoon e Ratcliff, informação não explícita em um texto.

Em se tratando do conceito de inferência, Leffa (1996) afirma que a compreensão envolve dois tipos de conhecimento: declarativo e processual. Aquele envolve apenas a consciência da tarefa a ser executada. Pertence ao domínio das atividades cognitivas. Este, a consciência da própria consciência. É uma espécie de autocontrole do que se lê, ou seja, o controle do processo necessário para se chegar ao produto – a compreensão.

Desta forma, atividades cognitivas se referem ao inconsciente, a inconsciência do processo, não do resultado. Para o conhecimento processual, o leitor tem consciência da sua própria leitura, não só das ações de um personagem da narrativa, por exemplo.

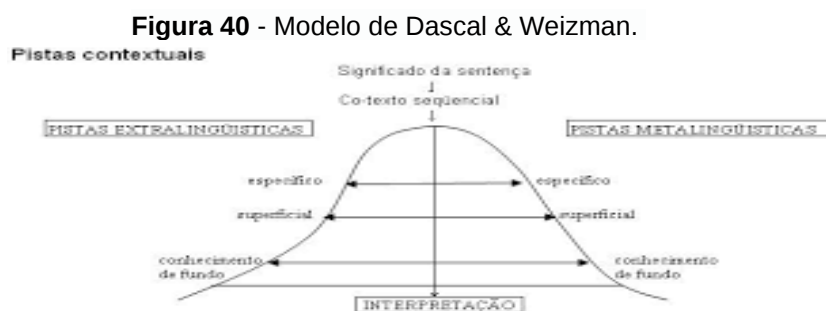
Nos estudos de Dell'Isolla (2001), a inferência é um contrato dado-novo, isto é, os espaços em branco existentes no texto são preenchidos pelo leitor, este é o novo e a informação é o dado. A parte implícita de representação no texto é a inferência.

De acordo com Coscarelli (2002), a definição de inferência se refere a noções não dadas explicitamente no input, isto é, informações que o leitor ou ouvinte adiciona ao estímulo linguístico por ele recebido.

Segundo a pesquisadora, as inferências se classificam quanto à sua realização em conectivas e elaborativas. As primeiras estabelecem relações lógico-semânticas, quando uma determinada informação só pode ser ligada a outra, se essa relação não for estabelecida pelo leitor, não haverá compreensão do texto.

No entanto, as elaborativas não desempenham papel de coerência local como a anterior, geram também expectativas no interlocutor, necessárias à compreensão. O problema, aqui, significa a realização de inferências não necessárias feitas no decorrer da leitura, ocasionando uma indevida compreensão do texto.

Conforme Marcuschi (2008), há 03 elementos basilares para a compreensão: contexto, contexto e a inferência. A última se refere aos conhecimentos gerais sobre o funcionamento da comunicação verbal (oral e / ou escrita) e às suposições gerais de um texto (interlocutores, objetivo, variação linguística, entre outros), de acordo com a figura 40.

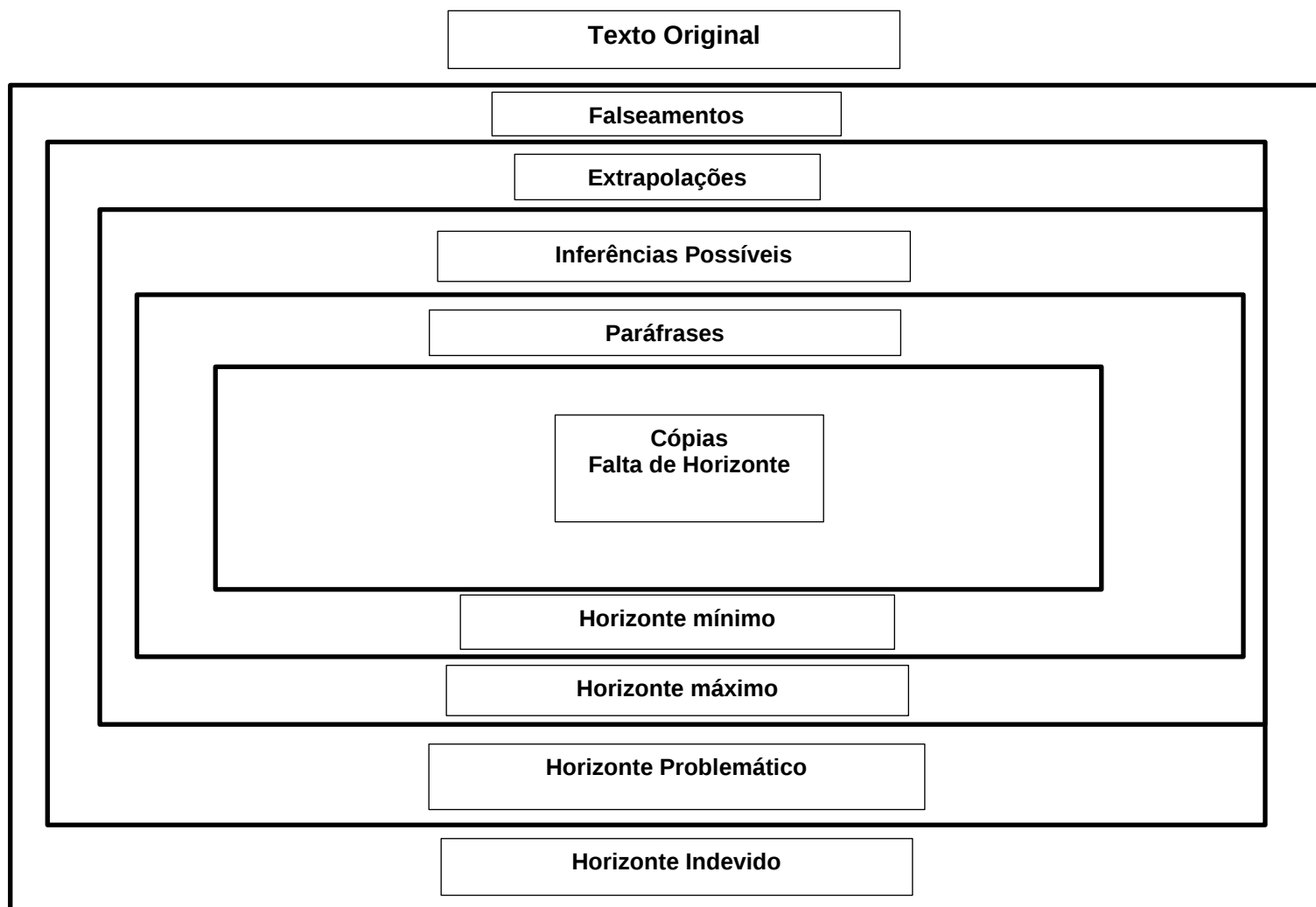


Fonte: Marcuschi (2008;245)

O modelo acima retoma a junção dos 03 elementos fundamentais à compreensão: contexto, contexto e inferência. Este modelo foi criado por Dascal & Wezman (1987) no artigo Contextual Exploitation of Interpretation Clues, publicado na obra Text Understanding: an Integrated Model. Citado por Marcuschi (2008). Perceba que esses elementos funcionam como pistas e esta converge para um dado sentido. O problema reside na geração de sentido construído pelo leitor(es) que podem extrapolar o

universo daquele texto. Assim, Marcuschi traduz esse processo a partir da metáfora da cebola, primeiramente, concebida por Dascal & Wezman (1987) transposta abaixo pelo diagrama, conforme a figura 36.

Esquema 1 - Horizontes de Compreensão Textual – Fonte: Marcuschi (2008;258):



Fonte: Marcuschi (2008;258)

Ao observar essa figura e dialogá-la com as noções de níveis de proficiência leitora, podemos descrever cada parte como uma capa da cebola, cujo funcionamento repercute na leitura. De cima para baixo, teremos o texto original que recebemos para a leitura, isto remeterá a várias maneiras de compreensão para ela, são os horizontes.

Em falta de horizonte, é apenas uma cópia, ou seja, o leitor apenas repete o que está dito no texto. Não há compreensão, existe apenas a decodificação de

informação que está na superfície do texto. Transpondo para a proficiência apresentada na seção 2.1.1 – o *elementar I*.

No horizonte mínimo, temos a chamada leitura parafrástica, isto é, uma explicação daquilo que é lido. Selecionar o que dizer e escolher o léxico que nos interessa. A interferência do leitor no preenchimento de espaços vazios é mínima. Em relação ao nível de proficiência, seria o *elementar II*.

Em se tratando do horizonte máximo, é a perspectiva que considera as atividades de geração de sentido. O leitor vai além da superfície do texto, consegue preencher os espaços vazios, de maneira que tenham coerência, não foge ao texto. Não se limita à paráfrase, este leitor amplia seus repertórios linguístico e sociocultural a cada texto lido. É o nível de proficiência *desejável*, o que se espera dos estudantes do 9º ano desta escola, após a intervenção.

Outrossim, os demais horizontes são acerca de dificuldades, são as inadequações quanto ao preenchimento dos espaços vazios, isto é, o leitor estabelece uma relação de vale-tudo para a perspectiva problemática e, no caso do indevido, é a contestação do texto, cria a intenção do texto, associa ao não sentido literal, extrapolando as possibilidades de interpretação, é a fuga total do texto.

Além disso, os dois modelos teóricos de compreensão se situam na decodificação ou na inferência. Para esta pesquisa, consideramos a inferência como uma atividade cooperativa (entre os pares; estudante e educador, estudantes), construtivo, criativo e sociointerativo.

O sentido, portanto, está numa relação complexa interativa entre texto, leitor(es), autor e surge como efeito de uma negociação dessa sociointeração. A contribuição das inferências na compreensão de textos serve como provedores do contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência. O sentido de autonomia vem acompanhado da noção de *cooperação*, logo, de *trabalho em equipe*, fazendo pensar que esses três termos - autonomia, cooperação, equipe -, levados à sala de aula em conjunto, podem vir a representar o caminho para a inovação pedagógica, quando somado ao contexto tecnológico característico da sociedade do conhecimento, como assim tem sido chamado o século XXI, cheio de artefatos digitais de informação e comunicação, caracterizando as TDIC (tecnologias digitais de informação e comunicação).

Assim, as inferências funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processá-lo, então, ler compreensivamente não é apenas decodificar o texto, nem

traduzi-lo. Advém de conhecimentos do leitor(es), gênero e forma de textualização em condições textuais, pragmáticas e cognitivas.

Logo, neste trabalho, a compreensão leitora implica processo inferencial, como inferência consideramos uma produção de sentido pelas identificação de elementos textuais, extração de informação codificadas pelos conhecimentos de diversas procedências, pois esta isola apenas um aspecto do conjunto de atividades realizadas durante a leitura; envolve elaborações semânticas, pragmáticas, lógicas, culturais; depende de fatores linguísticos e extralinguísticos (contexto); desenvolve-se na interação entre leitor(es) e autor com base no texto, é preciso memória (resgatar conhecimentos armazenados –frames; unidades – esquemas; redes conceituais – sequências especializadas de acontecimentos scripts; conhecimento de mundo, experiências de leitor(es)repertório linguístico.).

Prontamente, podemos afirmar que a inferência ou compreensão leitora é a especificação da leitura, o que está nas entrelinhas, quando se produz sentido através das associações interativas entre repertórios linguístico e sociocultural de cada leitor. Ressaltamos, ainda, o trabalho de Bastos (2001,p.57) cuja concepção de horizontes problemático e indevido definidos por Marcuschi (2008), é categorizado por esta pesquisadora como *nonsense*, isto é, conjunto das construções sem sentido geradas por meio de leituras em ancoragens inadequadas quanto a algum dos conhecimentos prévios do leitor definidos por Marcuschi (2008,p.239), sendo intrínsecos à geração de uma compreensão: fatores de conhecimento linguístico,factuais, pessoais, normas. Estes serão descritos seus usos em aulas de língua portuguesa, de ensino de leitura no capítulo 04.

Quanto à inferência, é ela a responsável pelo preenchimento dos espaços vazios (as entrelinhas) cuja permissão é dada pelo autor ao leitor que lê o texto. Essa permissão gera a construção interativa dos sentidos, indo de encontro ao nonsense.

Assim, essa discussão parte dessa premissa para investigar como novas estratégias de ensino nas aulas de leitura possam contribuir para garantir formação de leitores em formação, mais precisamente de jovens que estejam finalizando o ensino fundamental, por meio da vivência em situações de aprendizagem da leitura que contemplem a cooperação entre os pares, o processo inferencial como contribuição para a compreensão leitora, alcançar a proficiência desejável. Para tanto, assume como base metodológica os preceitos da metodologia ativa centrada na aprendizagem baseada em equipe, apresentadas nas seções seguintes.

Desta forma, podemos apreender que as formas de letramento apresentadas anteriormente definem também as relações com o conceito de leitura e/ou compreensão leitora que, neste trabalho, serão usadas como sinônimos a partir deste momento.

2.4.3 A competência leitora e os modelos de ensino-aprendizagem da leitura

Conforme a discussão dos critérios da competência leitora do tópico seguinte, precisamos definir esse paradigma recorrente em matrizes de sistemas de avaliação em larga escala, porque, atualmente, uma das ações das políticas públicas educacionais do Brasil inclina-se ao desenvolvimento dela no Ensino Básico, conforme a LDB (Lei 9394/96) e o PNE (Lei Lei nº 13.005/2014), objetivando a construção de habilidades necessárias à apropriação dos conhecimentos de português e de matemática, vindo a representar condições efetivas para o trabalho pedagógico na verificação do desempenho dos estudantes, como afirmam Carvalho (2018), Miguel (2012), Braga e Silvestre (2009), Smith (1989).

Numa perspectiva interacionista, conforme Braga e Silvestre (2009), é sabido que deslizos cometidos pelos estudantes advém do processamento da compreensão leitora, isto é, houve falha em alguma das três etapas: pré-leitura, leitura-descoberta, pós-leitura. A primeira trata das sugestões, habilidades de investigação, conhecimento prévio. A segunda, fase do reconhecimento, possibilidades de leitura e a última, relação entre a antecipação de sentido e a relação com o sentido real.

[...]que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres — estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Essa dificuldade expressa-se com clareza nos dois gargalos em que se concentra a maior parte da repetência: no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série. (PCN:1998;14).

Essas estratégias contribuem para que o aluno possa realizar a ação além da decodificação. Mas, o que vem a ser competência leitora? Esta se relaciona a estratégias de leitura, como você consegue dar significado ao que está lendo. Que

habilidades você emprega para reconhecer sentido ao texto, ocorrendo, assim, a sua compreensão.

Para Smith (1989), está é compreendida em duas: superficial e / ou profunda. Para Miguel (2012) amplia essa sistematização incluindo a crítico-reflexiva. A competência leitora superficial é aquela que o leitor consegue fazer relações apenas com os elementos da superfície do texto, isto é, recorre, a conhecimento de mundo, muitas vezes ao sentido restrito à palavra. Quanto este fazer diversas relações usando seu repertório linguístico, a estrutura organizacional do gênero textual, sua finalidade, interlocutores, isto é, indo além da palavra, da sintaxe, recorrendo à semântica para dar sentido ao texto, esta é a profunda.

Já, Miguel (2012) defende também a habilidade crítico-reflexiva na constituição da competência leitora descrita como revisões de vocabulário, conexão entre ideias, clareza entre ideias, organização textual, marcadores discursivos, por fim, o leitor deverá ser capaz de avaliar o que o leitor propõe. “[...] os alunos acabam por se apropriar desses recursos em diferentes graus, sem que exista a necessidade de que todos os alunos adquiram o mesmo nível de destreza, nem que se sintam obrigados a operar com as mesmas estratégias”. Desta maneira, essas operacionalidades apenas servem como paradigmas para sistematizações da competência leitora, influenciando sua compreensão real acerca do texto.

Em se tratando da leitura, então, compreende-se que esta é um processo interativo, cujos participantes estabelecem os mesmos papéis para a produção de sentido. Esses elementos são o texto, o leitor, autor. Como pedagogizar esse eixo? Abordaremos isso nesta seção.

Nas últimas décadas, muitos pesquisadores vêm discutindo sobre as noções do processo de ensino-aprendizagem, como: Geraldi (1984), Freire (1996), Pimenta; Anastasiou (2010), Miguel (2012), Mattar (2017), Bacich; Moran (2018), Fragelli (2019), entre outros.

Assim, as implicações dessas pesquisas geraram documentos oficiais quanto ao processo de ensino-aprendizagem: PCN (1998), OTM do estado de Pernambuco (2008), Currículo de Pernambuco (2012), Caderno Curricular de Pernambuco – Ensino Fundamental – séries finais (2013), BNCC – Ensino Fundamental – séries finais (2017), Novo Currículo de Pernambuco do Ensino Fundamental – séries finais (2018). Essas modificações desses documentos foram materializações daquelas discussões de décadas.

Estas afirmam que os discentes do século XXI quase não estão receptivos a ter aulas expositivas, mas, sim participantes delas, uma vez que o protagonismo não está mais centrado no docente, entretanto construímos a partir das relações interativas entre professor e aluno. Formando um novo paradigma de ensino, de acordo com as figuras 41e 42 abaixo:

Antigo paradigma:

Figura 41 - Modelo de ensino sintetizado contrário à presente pesquisa.



Fonte: Acervo pessoal

Numa recriação hiperbólica, podemos perceber cada ator do ensino-aprendizagem isolado e a chuva do conhecimento fora dessa *interação*. Já, no modelo que propomos a representação metafórica é um pouco diferente, conforme a figura 42. Aqui, há um recorte da figura 01, onde mostra a falta de interação entre docente e discente, não ocorrendo o ciclo da aprendizagem.

Novo Paradigma

Figura 42 - Modelo de ensino sintetizado na presente pesquisa



Fonte: Acervo pessoal

Nessa figura, procuramos representar a crença desse novo paradigma, quando a educação se transforma numa interação lúdica. O professor e o estudante estão convergindo juntos para o conhecimento. O recorte novamente da figura 01, porém o destaque está na interação ocorrida, ou seja, realizou-se o processo do ciclo de aprendizagem.

Portanto, aulas expositivas, em sua maioria, quase não despertariam o interesse dos alunos por parecer haver, muitas vezes, o paradigma de antes, isto é, centrado na figura do professor, como nos é apresentado em recente pesquisa da Universidade de Havard nos Estados Unidos. O estudo, em livre tradução: Estratégias que requerem baixo esforço cognitivo, Terada (2019) concluiu que quanto mais esforço cognitivo e dificuldade envolvida – características centrais das metodologias ativas (este tópico será vista na próxima seção), além do aluno como protagonista do processo, mais os alunos aprendem.

Os pesquisadores dividiram turmas de curso introdutório de Física em 2 grupos. Foram usadas, inicialmente, aulas expositivas em ambos os grupos, porém, na 12ª semana, apenas o 1º permaneceu com aulas expositivas, enquanto o 2º, com metodologias ativas. No final de cada aula, em cada grupo, era solicitado que cada estudante avaliasse seu aprendizado por meio de sentimentos. O resultado foi que preferem aulas explosivas às abordagens ativas, quando estes eram estimulados a

trabalharem em pequenos grupos, no entanto o primeiro atingiu cerca de 10 pontos a menos que o segundo em testes de múltipla escolha.

Logo, para os pesquisadores do estudo de Havard, o problema está no fato da desconexão entre a percepção e desempenho real possa diminuir a motivação dos alunos, porque eles quase não investem em estratégias que exijam maior esforço, consideram-nas ineficazes, porém se os professores apresentarem explicitamente o benefício de maiores esforços cognitivos desde a mais tenra idade, teríamos uma outra realidade, aproveitando, assim, mais o nível de interatividade entre os grupos.

Daí, pesquisadores como Geraldi (1984), Foucambert (1989), Silva (1998; 2005), Solé (1998), Braga e Silvestre (2009), Kleiman (2011), Coscarelli (2013), Tápias – Oliveira (2015), Koch e Elias (2017) descrevem modelos de aprendizagem quanto às estratégias de leitura, redirecionando fundamentos essenciais que constituirão novos paradigmas para um novo ensino de leitura, defendido por este trabalho.

No âmbito da Pedagogia da Leitura, cabe afirmar que este ensino trata de uma perspectiva baseada em estratégias, isto é, acredita-se que algumas inadequações em propostas diversas, contribuem para o distanciamento cada vez mais por parte do estudante no interesse dessas aulas.

Inicialmente, aulas do eixo leitura, de acordo com Geraldi (1984) são destinadas à apresentação do gênero textual (composição, interlocutores, propósito), ou seja, aqui, se descreve o momento da construção do leitor: o que se lê, como se lê, para quem se lê, para quê se lê.

Ademais, Solé (1998) amplia essa aula ao descrever a leitura como um procedimento e se consegue ter acesso ao domínio desta através da exercitação compreensiva. Esse exercício começa a partir da apropriação da escrita pelos discentes. Miguel (2012) ainda distingue essa exercitação em duas formas: ajudar a compreender – o ensino implícito, ensinar a compreender – o ensino explícito. O último cujo objetivo é dar visibilidade à leitura por meio do ensino desta, ou seja, ensinar estratégias para conseguir a compreensão do texto.

Além disso, Miguel (2012,p.91) ainda reitera que essa modelagem é centrada no aluno, para que estes aprendam a dialogar consigo mesmos, convertendo as estratégias proporcionadas em protocolos de pensamento, utilizando-os na mediação com o texto.

Já, o primeiro modelo afirma que é o mais visto nas aulas de língua materna

geralmente, mas devia ser trabalhado também com os demais conteúdos disciplinares relevantes. Aqui, o professor medeia as aulas com perguntas de modo que possam orientar os alunos a uma referência de seus conhecimentos prévios, a fim de que estes possam construir ativamente os conhecimentos de que necessitam para a sua compreensão.

Nesta etapa da escolaridade, fim das séries finais do Ensino Fundamental, já é esperado que os alunos consigam realizar seleções de marcas e de indicadores linguísticos, formulações de hipótese, verificação delas, construção de interpretações, no entanto nem todos chegam a elas.

Em conformidade com o trabalho de Kleiman (2011), essa não realização é devido aos usos excessivos de leitura em voz alta, ou esta silenciosa, mas sem orientação. A pergunta que cabe ao educador é ensinar a fazer o quê?

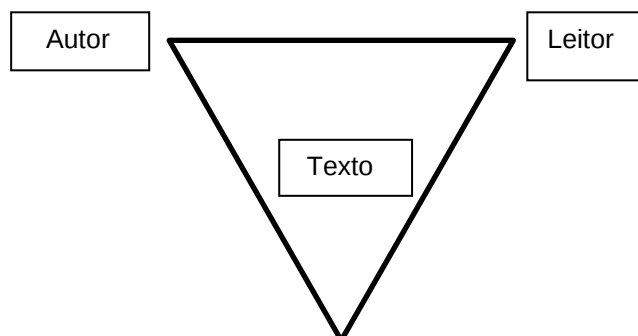
Como a proposta apresenta nesta pesquisa é a de ampliação da competência leitora já discutida em capítulo anterior, é basilar saber que a compreensão subjaz à subjetividade, porque é determinada pela experientiação de cada leitor, logo, ensiná-la jamais implicará numa imposição de uma única leitura, ou a tentativa homogeneizante. Seu ensino é uma forma de criar uma atitude de expectativa prévia: o que se lê, como se lê, para quem se lê, para quê se lê.

Logo, para que essas dificuldades apresentadas sejam superadas, torna-se, primeiramente, a criação de condições que permitam o envolvimento daquela tríade – leitor, texto, autor – a fim de que os discentes engajem a compreensão. As perguntas que devemos fazer, agora, são o que avaliamos, quais são as tarefas a serem avaliadas, para quê essa avaliação. Elas aparecem no tópico seguinte.

Torna-se mister destacar a relação entre perspectivas de letramento e de gênero textual adotadas pelo professor são imbricadas, uma vez que essa ou aquela teoria adotada traz o sentido pretendido como alcançável pelo aluno.

Aqui, usaremos tanto a Escola de Genebra, visto que faremos uma intervenção a partir do modelo prévio de sequência didática definido por Schneuwly e Dolz(2004), mas também a noção de gênero como surgida a partir de uma necessidade comunicativa de uma dada sociedade como Myler (1984) apud Marcuschi (2008, p.155) menciona que os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e apresentam padrões sociocomunicativos.

Esquema 2: Modelo de leitura proposto pela pesquisa



Fonte: Acervo pessoal

Essa tríade, ou tripé, como na figura acima, reflete a produção de sentido por meio da interação que se opõe aos modelos de processamento: bottom-up ou top down que se apresentam como estágios a partir de processamento gráfico, a leitura torna-se um processo interativo devido ao seu caráter revelador do texto, ou seja, simultaneamente e sem hierarquização leitor, texto, autor e outras fontes de informação (ortográfica, pragmática, sintático-semântica, enciclopédicas) interagem entre si, buscando sentido.

Assim, o presente trabalho parte dessa premissa para investigar como novas estratégias de ensino nas aulas de leitura possam contribuir para garantir formação de leitores em formação, mais precisamente de jovens que estejam finalizando o ensino fundamental, por meio da vivência em situações de aprendizagem da leitura que contemplem a cooperação entre os pares, o processo inferencial como contribuição para a compreensão leitora, alcançar a proficiência desejável. Para tanto, assume como base metodológica os preceitos da aprendizagem baseada em equipe, apresentada posteriormente.

Precisamos compreender a finalidade das aulas de língua materna, a fim de alcançarmos um aprendizado mais real e interativo. No próximo capítulo, discutiremos a definição de metodologias ativas inserindo-as no contexto de ensino de língua materna. Finalizamos, portanto, de acordo com a tabela 05 abaixo, os conceitos apreendidos até agora, neste capítulo 2, Enquadramento teórico sintetizados.

Tabela 5 - Conceitos do Enquadramento Teórico

Termo técnico	Conceito
Concepção de língua	Perspectiva de língua adotada para dar suporte no ensino. Marcuschi (2008,p.65): “[...] desenvolvimento de competências discursivas funcionalmente adequadas.”
Competência leitora	Carvalho (2018,p.20): “[...] mobilização de diversas habilidades, esquemas, conhecimentos que podem, inclusive, ser separadamente sistematizados, tal como vêm descritos nas matrizes [...]”.
Leitura numa visão psicolinguística	Leffa (1996, p.10) “ A leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, por intermediação de outros elementos da realidade. [...] Ler é portanto reconhecer o mundo através dos espelhos.” Esses espelhos podem ser o leitor, o texto ou o autor, em níveis diferentes.
Leitura numa visão sociolinguística – a adotada neste trabalho	Silva (2005, p.33) “[...] buscando e produzindo ideias para dinamizar o seu processo de conhecimento [...] a interpretação é inevitável a qualquer leitura. O objeto da leitura - esse objeto se entrega a você que me lê e já sabe [...] fazendo significar as linhas e as

	entrelinhas, que a produção de ideias exige interpretação. [...] certamente com alguma intenção, desejando reescrever, gerar, gestas ideias nesta interação comigo [...]"
Conceito de compreensão	De acordo com Marcuschi (2008), baseado no contexto, cotexto e inferência.
Conceito de inferência	De acordo com Marcuschi (2008), pressupõe conhecimento prévio: linguístico, factual, normas, pessoal, processual.
Modelo de ensino de leitura	De acordo com Marcuschi (1996), proposta voltada para o estudante como protagonista, cabendo ao professor a mediação por atividades agentes de retextualização, exploração de texto de partes para o global, tratamento do título, proposições a partir de pergunta-respostas.
Conceito de <i>nonsense</i>	Como em Bastos (2001, p.57) conjunto das construções sem sentido geradas por meio de leituras em ancoragens inadequadas quanto a algum dos conhecimentos prévios. Este conceito se refere ao equivalente em Marcushi (2008) horizontes problemático e indevido.

2.5 AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Historicamente, a alcunha *metodologias ativas* foi divulgada nos últimos dez anos por pesquisadores, como Michaelsen (2004), Luciano (2017), Mattar (20017), Bacich; Moran (2018), entre outros, por considerarem estudantes como agentes do seu próprio processo de ensino-aprendizagem, conforme já colocado na seção acima.

Entretanto este pensamento de ação como estratégia de aprendizagem advém do movimento conhecido no Brasil como Escola Nova do início do século XX, ou seja, a novidade é que estamos buscando mais facetas de algo já existente. Portanto, de acordo com a finalidade dessa ou daquela estratégia o objetivo é o aprendizado, aprender a apreender. Para isso, ideias defendidas por Freire (1996) são válidas, já que o aluno é o meio e o fim para se chegar ao conhecimento.

Em se tratando desse processo, cabe lembrar os conceitos de educação transformadora, realidade do aluno, curiosidades ingênua e epistemológica, porque constituem nosso arsenal para o emprego de metodologias ativas.

Assim, quanto às curiosidades Freire (1996) afirma que a última trata do conhecimento acadêmico e aquela na vontade que o indivíduo tem para aprender. A realidade do aluno baseia-se nas vivências deles, a saber: contexto sócio-histórico, político, afinidades, entre outros.

E a transformação é, na verdade, a consequência esperada após todo o processo: criatividade, sociabilidade, participação cidadã, aprendizado epistemológico, etc.

No Brasil, a noção de metodologia ativa advém do pensamento Freiriano relativa à autonomia do estudante em seu próprio processo de aprendizagem. Para tanto, postula o uso de estratégias pedagógico-didáticas que assegurem aos aprendizes o papel de protagonistas desse processo, visto que eles devem participar ativamente e de forma autônoma, da construção do conhecimento novo, no interior da situação de ensino e aprendizagem.

Para Oliveira (2016), a condição necessária para o desenvolvimento dessa autonomia está na dialogicidade que deve ocorrer no interior da sala de aula, durante a interação docente-discentes. Em suas palavras:

...Assim o conhecimento prévio que o aluno traz é levado em conta. Mesmo que ele se apresente até certo ponto caótico e não elaborado, a metodologia dialética auxilia para que seja reelaborado, ordenado, ampliado e modificado em função da construção de uma rede, parte

de um sistema em que o novo conhecimento se articule em teias, produzindo um permanente estado de atualização. O aprendizado, então, é fruto da reflexão, no sentido de dobrar-se de novo e de novo para apropriar-se... (OLIVEIRA, 2016, p.17)

Ainda destacamos como possíveis resultados vantajosos dessa metodologia: aprendizagem a partir de leituras, aumento do envolvimento dos estudantes nos momentos de discussão, menos tempo gasto com exposição de conteúdos, ensino sob medida, ampliação da empatia.

2.5.1 A metodologia ABE e o desenvolvimento da competência leitora

A ideia para o desenvolvimento desta pesquisa surgiu em virtude do desafio de uma estratégia para garantia da consistência da proficiência *desejável* de alunos da unidade escolar onde a pesquisadora leciona língua portuguesa para os 9º anos.

Como visto no capítulo 2, as políticas públicas são fundamentais para a educação em qualquer país, entre elas, destacamos as avaliações externas, como uma das responsáveis pela aferição de conhecimento adquirido pelos alunos ao longo de uma trajetória escolar.

Para isso, durante uma das formações continuada, oferecida pela GRE Recife Norte, foi questionada à formadora o que fazer para avançar nesse quesito. Foi proposto o uso de metodologia ativa para a docente, numa outra formação, foi dada a oportunidade de participação em uma oficina sobre a metodologia Aprendizagem baseada em equipes (ABE).

Portanto, a ABE é a proposta de intervenção deste trabalho. Esta constitui uma metodologia ativa – bastante empregada em universidades em cursos de graduação (como nos Estados Unidos em Administração, sua origem) e pós-graduação, no Brasil (em disciplinas diversas, principalmente, em Ciências da Saúde).

Expressão cunhada por Michaelsen (2004), a metodologia ativa foi planejada para dinamizar as aulas para o curso de administração, em turmas formadas com mais de 50 alunos. Tendo por base a noção de colaboração, a sistematização dessa estratégia pedagógico-didática organiza-se em três momentos, a saber: (i) a preparação – o estudo individual, (ii) o diagnóstico - composto de duas etapas, análise e *feedback*, e (iii) a aplicação dos conceitos – solução dos problemas complexos. Além disso, propõe a identificação dos elementos ou fatores que devem contribuir para

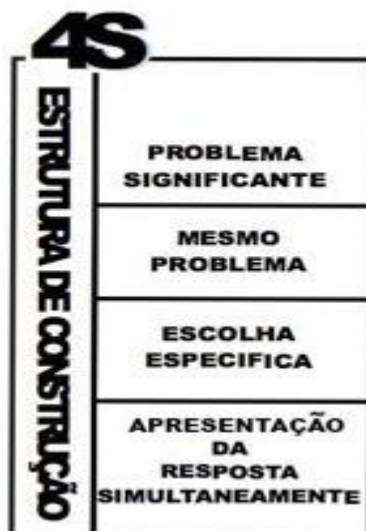
essas etapas, os quais compreendem os sujeitos aprendizes a serem organizados em equipes, os quais deverão agir conforme a responsabilidade que lhes é atribuída, para realização de atividades individuais e em equipe; a retroalimentação frequente e imediata, ou seja, avaliação e *feedback* continuamente e de tipo processual; e as atividades propriamente ditas, entendidas enquanto ações que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento da própria equipe.

Nesse modelo, cada uma desses fatores acima deve promover a adequada relação intersubjetiva, a começar das decisões tomadas pelo docente, seja com a formação das equipes consoante a distribuição dos recursos humanos de modo a diversificar os estudantes quanto ao nível de aprendizagem, e, aqui, destacam-se a coesão, a tensão e o tempo das equipes; seja quanto à necessidade do aluno demonstrar atitude conscientemente responsável pela qualidade e quantidade de seu trabalho colaborativo, através das análises de desempenho da equipe e do professor.

Em se tratando da retroalimentação, ela é decorrente das discussões ocorridas em sala de aula e da devolutiva do professor, ou, em outras palavras, do efetivo movimento de *feedback*. É, pois, uma abordagem em ensino orientada pelo modelo de avaliação formativa, isto é, que promove a ação de avaliação de forma processual, uma em que o aluno pode construir e fazer evoluir conscientemente seus conhecimentos.

Por fim, em se tratando do último elemento constituinte da metodologia ativa – as atividades, destaca-se a técnica de trabalho em equipe como fator relevante à aprendizagem (cf. MICHAELSON, 2004; MORAN, 2018; entre outros). Nesse sentido, as atividades devem ser oferecidas pelo docente estruturadas em quatro etapas. A figura 43, a seguir, ilustra-as. Observe:

Figura 43 - Estrutura de construção das atividades



Fonte: Oliveira, 2016, p.32

O uso de *metodologias ativas* no ensino básico, conforme Mattar (2017), são claramente momentos de vivência em situação de aprendizagem em que os alunos se deslocam da posição de recipientes e se tornam observadores de si mesmos, portanto, eles são instigados a assumirem o papel de protagonistas da construção da aprendizagem e o conhecimento novo assume o centro desse processo. É, pois, um modelo de interação em sala de aula que tem a noção de autonomia como base para as ações intersubjetivas.

Segundo Oliveira (2016), o modelo de aprendizagem baseada na resolução de problemas está no centro da metodologia ativa postulada Michaelsen (2004), o que permite afirmar que a inovação no interior desse modelo está no conceito de colaboração. A importância da colaboração no interior da metodologia ativa ultrapassa as simples interações entre os sujeitos, não se resumindo, pois, à ideia de reunião de pessoas para realizar uma tarefa em grupo. Diz respeito a uma abordagem de ensino e aprendizagem em que se cria condições de efetiva partilha de conhecimento, visando sempre alcançar benefícios individuais e melhorar a prática do próprio grupo.

Para o processo de ensino e aprendizagem da leitura, a colaboração viria a contribuir com a partilha de conhecimento e de desenvolvimento de estratégias metacognitivas auxiliares da realização de inferências (estratégia cognitiva) indispensáveis à compreensão do texto objeto da leitura. Para tanto, cabe ao docente organizar o evento de aprendizagem em torno de atividades que considerem as experiências e conhecimentos trazidos pelo aluno para a situação de aprendizagem,

mas que igualmente promovam o pensamento reflexivo-crítico, condição indispensável ao desenvolvimento da competência em leitura. Como afirma Dias (2010, p.76):

Uma abordagem ao ensino/aprendizagem por competências incita a considerar os saberes como recursos a serem mobilizados, a trabalhar por meio de problemas, a criar e/ou (re)utilizar novas metodologias de ensino/aprendizagem, a negociar e a desenvolver projectos com os alunos, a optar por uma planificação flexível, a incentivar o improviso, a caminhar no sentido de uma maior integração disciplinar, na direção do desenvolvimento de um trabalho multidisciplinar.

O objetivo é conquistar a compreensão leitora, para isso, pensa-se nos caminhos temáticos, a fim de mobilizar conhecimentos prévios dos alunos e o líder resgatar os demais através dos conhecimentos prévios geradores da monitoria.

Assim, em Fragelli (2019,p.40) descreve a repercussão da metodologia ativa usada nas aulas de Cálculo 1 de cursos de Engenharia da UNB, “Alguns desses alunos que estavam quase acostumados a hospedeiros do fracasso se tornaram líderes de grupos, e depois evoluíram para monitores da disciplina. Foram alguns dos mais inspiradores, empáticos [...].”

Vale destacar exemplos da prática de ABE de sucesso como em Oliveira (2016) e Fragelli (2019) que reduziram os índices de reprovação em disciplinas de curso superior. Ainda que o uso dessa metodologia na área de leitura seja um estudo pioneiro, acreditamos na possibilidade em virtude da cooperação entre os pares como analisados nesses exemplos.

Convém salientar que esta proposta tem por base as seguintes etapas: problema significativo (ampliação da compreensão leitora), mesmo problema (diagnose), escolha específica (descritores que apresentaram incompreensão), apresentação da resposta simultaneamente (ABE propriamente dita), ou melhor, apresentação, preparação, aplicação dos conceitos.

3 METODOLOGIA

É importante registrar que, inicialmente, pretendíamos realizar uma intervenção em situação real de interação em sala de aula, com alunos do 9º ano do ensino fundamental, o que não foi possível em razão do isolamento social provocado pela pandemia do coronavírus. Assim, a presente pesquisa qualitativa caracteriza-se quanto aos objetivos como sendo descritiva, uma vez que, tomando as palavras de Medeiros (2005: 42), a pesquisa descritiva compõe-se de “estudo, análise, registro e interpretação dos fatos do mundo físico sem a interferência do pesquisador”.

Em decorrência da impossibilidade de realização do estudo de campo para coleta de dados por meio da técnica de documentação direta anteriormente previstas (observação direta e sistemática durante a realização das atividades de leitura com os discentes; registro de notas de campo; questionários semiestruturado pré e pós intervenção), houve redirecionamento metodológico, razão pela qual optamos pela técnica de documentação indireta, para:

1. Descrever a plataforma FOCO/PE;
2. Apresentar a PROVA MIRA em relação à avaliação da competência leitora quanto aos descritores de desempenho presentes no marco regulatório do ensino de leitura em Pernambuco;
3. Apresentar uma proposta de intervenção didático-pedagógica de interação por meio de TDIC, para cooperação entre pares, com base na metodologia ativa – ABE, com o uso do Googleclassroom e do Kahoot.

Os dois primeiros tópicos, acima, encontram-se no capítulo de enquadramento teórico, figurando ao lado das discussões dos conceitos e fenômenos objetos desse estudo, estando o terceiro tópico no quarto capítulo, a seguir.

Convém destacarmos, ainda, que, como em toda pesquisa qualitativa, as experiências pessoais do pesquisador importam à compreensão do fenômeno da inferência, objeto específico da proposta de intervenção¹, cujas características gerais, como destaca Teixeira (2013: 137 – 138), compõem os seguintes pontos:

¹ Voltada para problemas de compreensão leitora em decorrência da necessidade de desenvolvimento dessa habilidade cognitiva: a inferência.

- O pesquisador observa os fatos sob a ótica de alguém interno à organização²;
- A pesquisa enfatiza o processo dos acontecimentos, isto é, a sequência dos fatos ao longo do tempo;
- O enfoque da pesquisa é mais desestruturado, não há hipóteses fortes no início da pesquisa. Isso confere à pesquisa bastante flexibilidade; e
- A pesquisa geralmente emprega mais de uma fonte de dados.

Teixeira destaca, ainda, no âmbito do pensamento crítico às pesquisas qualitativas da área de humanas, a necessidade de reconhecer que “os objetivos das ciências sociais deve ser a compreensão e não a busca de leis para explicação e predição” (2013: 139) (grifo nosso).

Baseando-nos em tais pressupostos, nossa proposta interventiva segue a orientação de documentos oficiais, a saber: Currículo de Pernambuco, Base Comum Curricular de Pernambuco, Matriz curricular do SAEPE de língua portuguesa do 9º ano, que fundamentam as atividades que serão apresentadas no próximo capítulo.

O público-alvo das atividades de leitura pensadas são os educandos do 9º ano, em razão das reflexões que permearam este estudo. Além do que, é nesta etapa de escolarização, a qual representa o final de um ciclo e fim do ensino fundamental, quando se espera, segundo as orientações prescritas pelo Currículo de Pernambuco, que o discente se comprometa na aquisição de dadas competências e habilidades leitoras intrínsecas ao desenvolvimento de sua própria aprendizagem, para saber lidar com as dificuldades naturais do percurso da etapa educacional posterior, no ensino médio.

Desta forma, os procedimentos concernentes ao modelo de intervenção se constituem dos seguintes passos ordenadores do trabalho docente:

1. Apresentação da existência da Prova MIRA, aos estudantes, e da proposta de realização de atividades por meio de interações em ambientes virtuais de aprendizagem.
2. Uso da plataforma KAHOOT, para aumento da empatia entre os discentes e docente, e primeiro exercício de cooperação, através do letramento digital promovido com a gameficação, jogo educativo de perguntas e respostas disponibilizado nesse artefato.

² Em nosso caso, refere-se à escola onde atuamos.

3. Explicação do uso do Google Classroom - para a realização de atividades de compreensão leitora e de trabalho em equipes de três componentes.
4. Solicitação e apoio para realização de cadastro dos estudantes no email do gmail.
5. Criação da sala de aula virtual - Google Classroom - e a adição dos estudantes.
6. Aplicação do MIRA - teste para avaliação diagnóstica.
7. Planificação dos resultados da avaliação diagnóstica.
8. Apresentação da metodologia – Aprendizagem Baseada em Equipes.
9. Primeira aplicação de um simulado da Prova MIRA em trios.
10. Correção coletiva do primeiro teste a partir da entrega da Prova Mira aos estudantes, discutem-se as questões.
11. Reaplicação do teste individualmente: segundo MIRA.
12. Nova planificação dos resultados do segundo MIRA em trio, para segunda formação de trios, com base nesse resultado.
13. Reaplicação do teste aos novos trios: terceiro MIRA.

Os passos acima foram pensados para uma situação regular de ensino e aprendizagem, sendo pois previstos momentos de interação face a face. Isso significa que os dois artefactos digitais escolhidos para a metodologia – a KAHOOT e o GOOGLE CLASSROOM – devem ser apresentados inicialmente em momentos presenciais que antecedem o uso dos mesmos. Há, também, etapas do trabalho docente usuais de planejamento, análise diagnóstica e decisões anteriores à interação propriamente dita, com os discentes, sejam elas presenciais ou virtuais.

Lembramos, por fim, que, em defesa de pesquisas com propostas de intervenção, Thiollent (2011) afirma que são estas contribuições acadêmicas de reconhecido valor, por trazer respostas à solução de problemas reais do contexto sob análise, além do aspecto importante acerca da natureza desse tipo de investigação ser a cooperação de todos os envolvidos, mesmo fator determinante do uso de metodologias ativas como o aqui pretendido. Desse modo, entende-se que a proposta de intervenção aqui apresentada, condição de trabalho de pesquisa para o nível de mestrado profissional (PROFLETRAS) do qual faz parte, oferece benefícios adicionais à competência docente com a escolha do modelo ABE de trabalho discente.

Acreditamos, igualmente, que todos os agentes do processo de ensino e aprendizagem - docente e discentes - são beneficiados sempre que se puser o aluno no centro da atividade pedagógica, assim como defende também Ker (apud Tripp, 2005; 450). Em suas palavras:

[...] muitos professores aprendem muitas coisas a respeito de como seus alunos percebem o bom ensino, quando mudam a transmissão pelo professor para a construção colaborativa do conhecimento.

4 PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE INTERAÇÃO POR MEIO DE COOPERAÇÃO ENTRE OS PARES (GOOGLE, CLASSROOM, KAHOOT)

Neste capítulo, relacionaremos o nosso arcabouço teórico a uma proposta de prática de ensino de leitura pensada para uma realidade escolar de rede pública. Para tanto, situamo-nos no paradigma inferencial de competência leitora, conforme propõe Marcuschi (2008), o qual toma o texto como “evento construído na relação situacional, sendo o sentido sempre situado” (2008, p.237). Reconhecemos, portanto, que o leitor é “um indivíduo social que conhece e não um sujeito intencional pura e simplesmente” (idem, p.239). Isso significa que assumimos um desafio no ensino de leitura na escola, indo ao encontro dos postulados de Marcuschi, quando reconhece a necessidade de “explicar a suposição de expectativa de partilhamento de conhecimentos” (*ibidem* p.238).

No ensino da leitura, o partilhamento de conhecimentos se dá através da cooperação entre os estudantes a partir da leitura dos textos em trios ou em duplas. Nessa socialização, ocorre a interação através de discussões dos conhecimentos prévios entre membros das duplas ou dos trios.

Pretendemos responder a essa necessidade por meio da metodologia ativa do tipo ABE, conforme apresentado na seção 2.3 desta dissertação. Cremos que a interação mediada por tecnologia através de atividades organizadas com base nessa metodologia ativa permitirá que os alunos trabalhem cooperativa e colaborativamente, levando-os a descobrir que “compreender um texto é realizar inferências a partir das informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos” (Marcuschi, 2008, p.239).

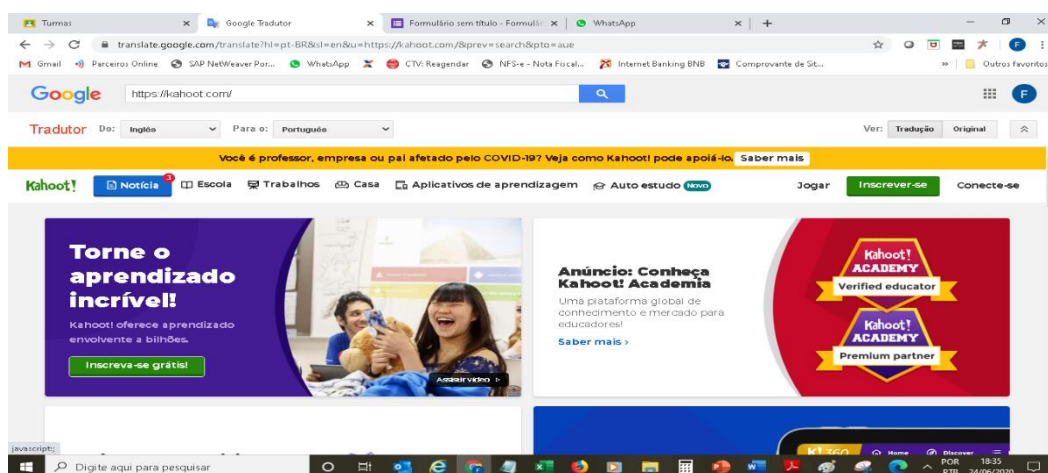
4.1 KAHOOT

Num primeiro momento, o docente deverá conhecer a turma, a fim de caracterizá-la quanto a aspectos sociais, econômicos, cognitivos, etário, preferências, entre outros. Sugerimos uma brincadeira, servindo como dinâmica quebra-gelo, porque esta também servirá para que os discentes se conheçam, uma vez que estes estarão reunidos em duplas ou trios na realização de atividades. Nossa sugestão de brincadeira é a partir da *gameificação*, jogo educativo de perguntas e respostas através da plataforma Kahoot, disponibilizada gratuitamente limitado a

alguns recursos. Nos parágrafos seguintes, explanamos como fazê-lo numa perspectiva de letramento, visto que, nesta fase, a motivação para interação virtual é elemento motriz às nossas atividades.

Pode-se pedir aos estudantes para introduzirem um grito de guerra representativo para a sala. Então, o docente criará esse jogo, acessando o site www.kahoot.com, ou baixando o app Kahoot na playstore do celular. Para publicá-lo, é necessário cadastrar clicando em *inscrever-se* como ilustrado na figura 44, abaixo.

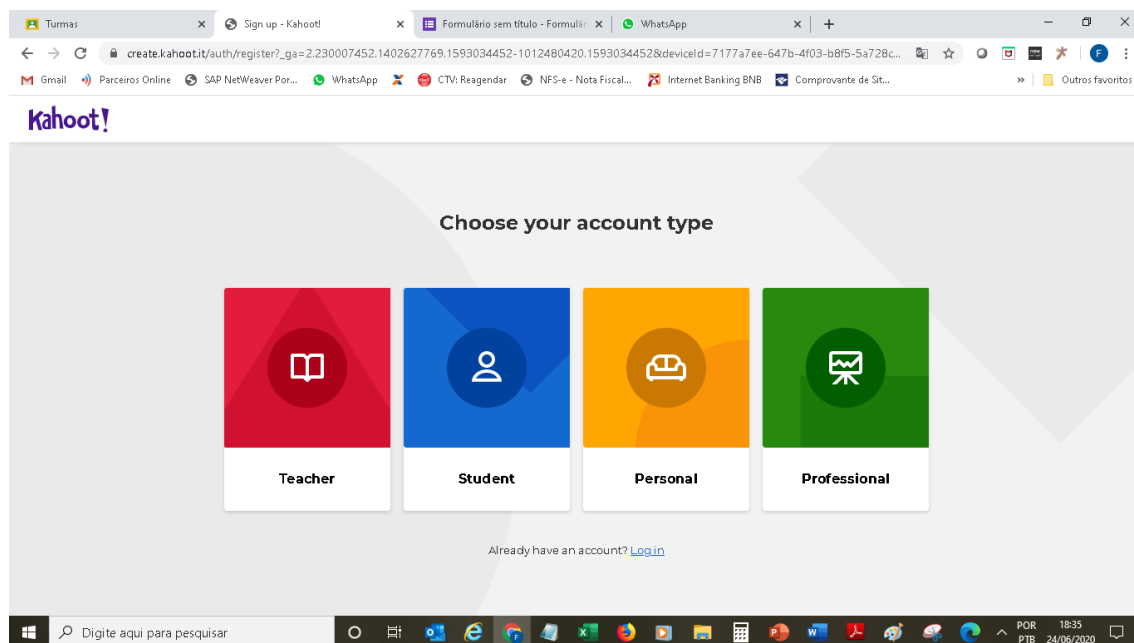
Figura 44 - Página de acesso ao Kahoot – tela 01



Fonte: Página da web

O objetivo desta inscrição no Kahoot é a possibilidade de jogabilidade que o site oferece. Na nossa sugestão, um questionário para conhecer a turma. Na figura seguinte, temos a tela 02 de cadastro, selecionando a finalidade da conta: professor, estudante, pessoal e profissional.

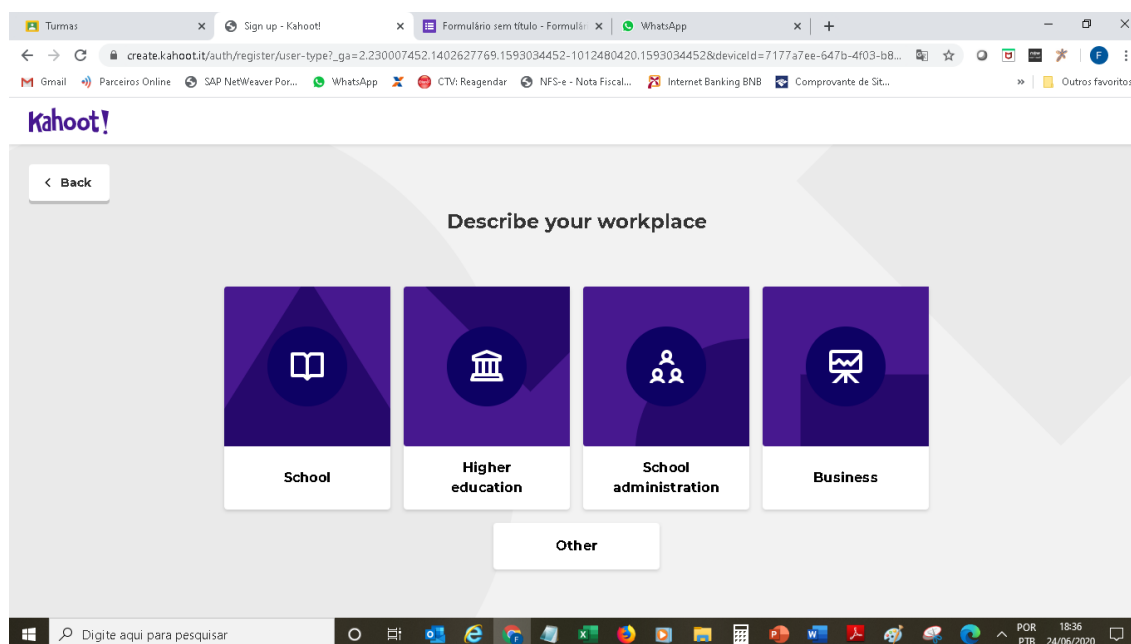
Figura 45 - Seleção do tipo de conta do kahoot



Fonte: Página da web

Nessa tela, indicamos a escolha *professor*, pois a função do jogo será a escolar. Na próxima figura, temos a terceira tela de inscrição da plataforma.

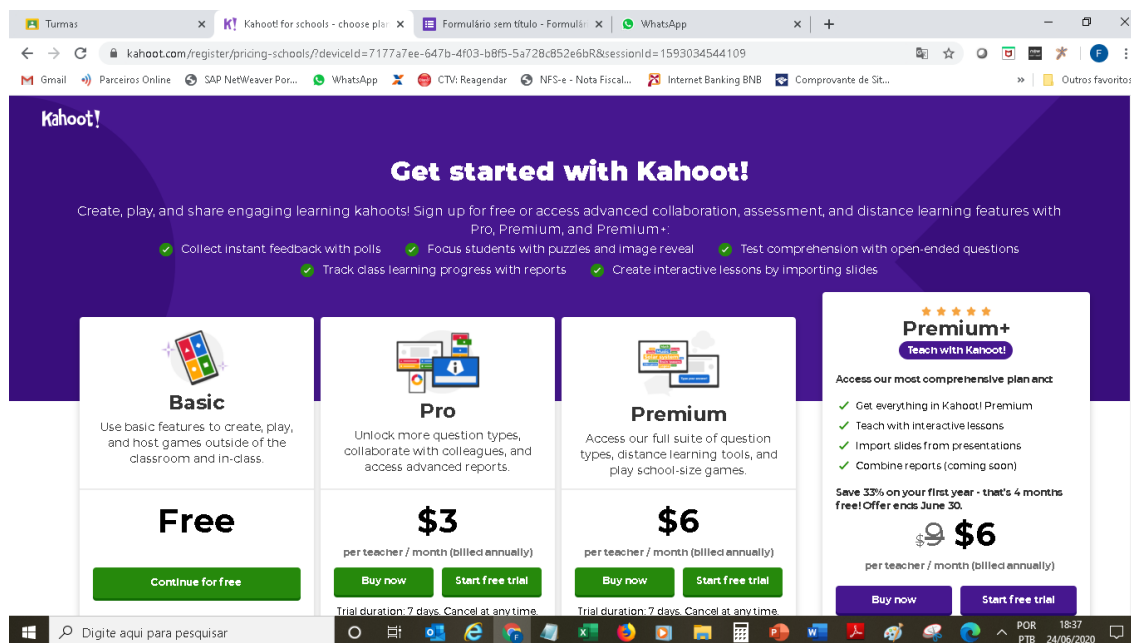
Figura 46 - Descrição do tipo de trabalho



Fonte: Página da web

Selecionando escola, para apresentar outra página, representada pela figura 47, onde se escolhe a forma de conta.

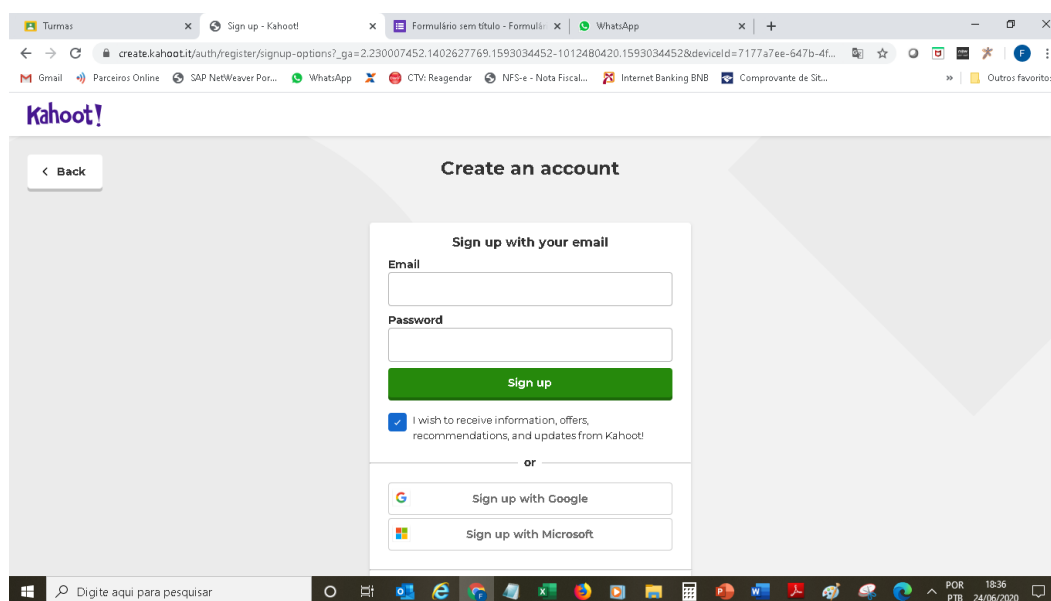
Figura 47 - Tela do tipo de conta



Fonte: Página da web

Como sugestão indicamos a forma gratuita que, apesar de recursos limitados, mostra-se adequada à realidade educacional geral. Na figura 48, apresentamos o último estágio de cadastro.

Figura 48 - Tela da criação da conta

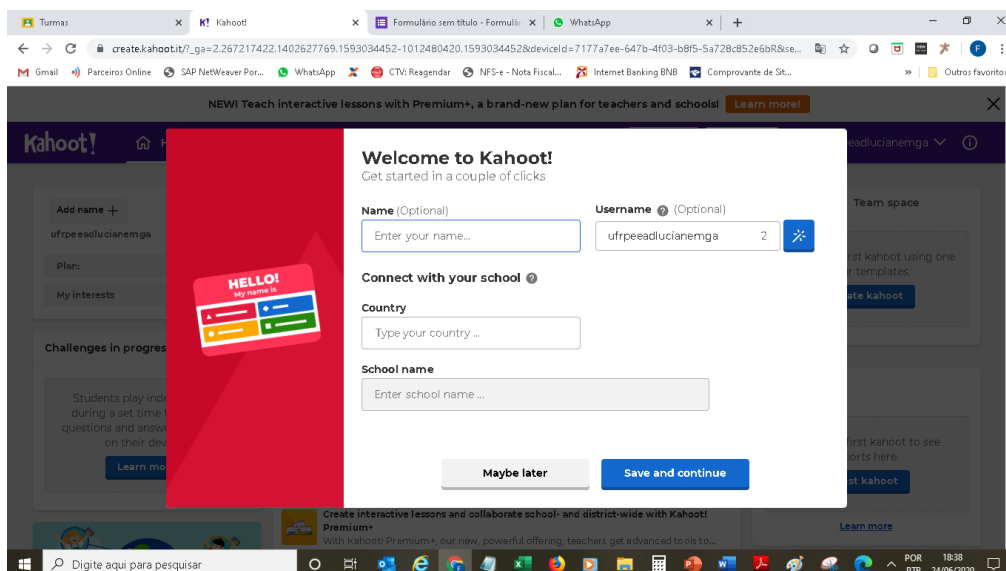


Fonte: Página da web

Aqui, há a solicitação para o preenchimento dos campos email e senha.

Recomenda-se o uso de uma conta google (gmail). Na figura 49, é mostrada a tela de boas-vindas da plataforma, após a criação da conta.

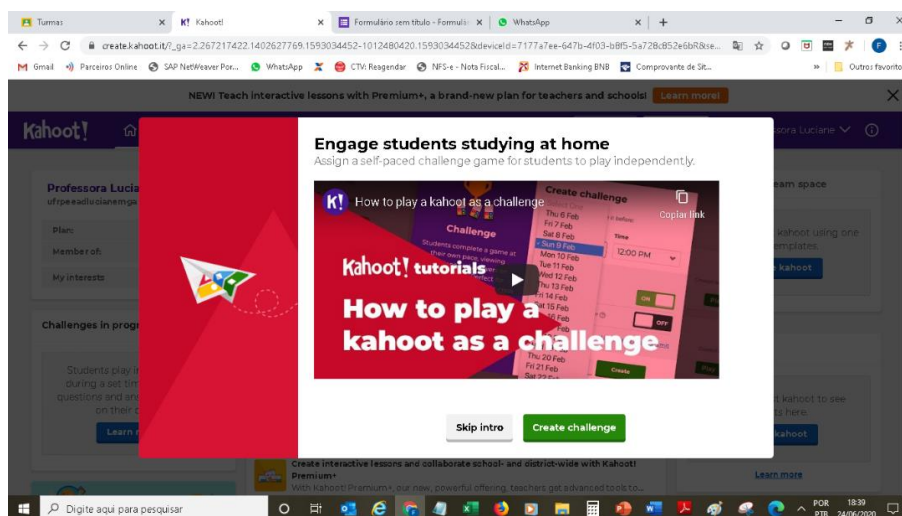
Figura 49 - Tela de boas-vindas ao Kahoot



Fonte: Página da web

Nesta página, a de boas-vindas, solicitam-se dados, como: nome, sobrenome, país, identificação da unidade escolar, salvá-los e continuar o processo de criação do jogo. Na figura 50, há a possibilidade de assistir a u vídeo – tutorial, a fim de contribuir com ideias e jogabilidades.

Figura 50 - Tela de link de tutorial do uso do Kahoot

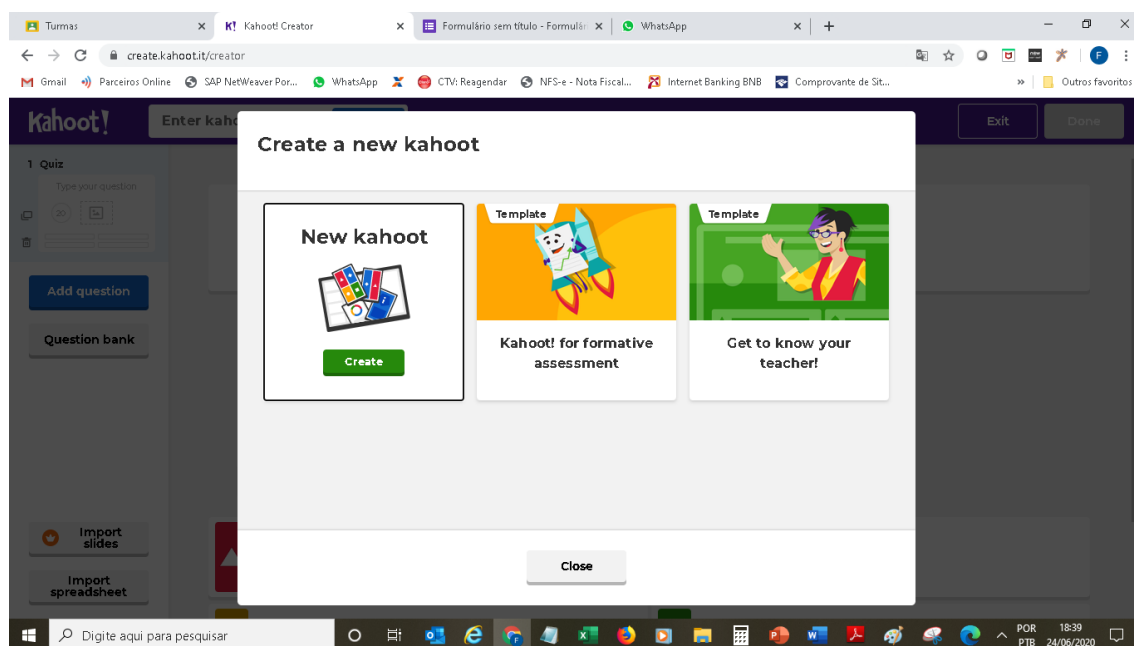


Fonte: Página da web

Na figura 50, acima, apresenta-se um vídeo curto acerca de variações de

propostas de jogo, desde o seu layout até outras possibilidades, como: tempo da resposta, ranking. A figura 51, em seguida, ilustra a tela de criação do jogo propriamente dito.

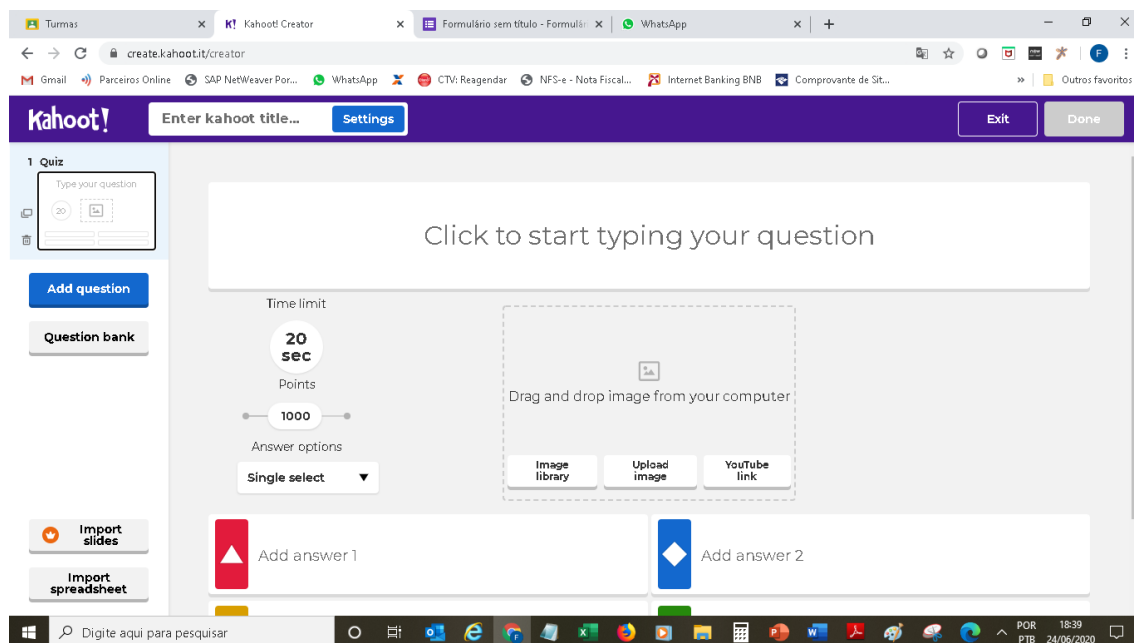
Figura 51 - Criação do Kahoot



Fonte: Página da web

Nesta figura 51, destacamos a escolha da criação do jogo, após o clique, em que nova página será carregada onde aparecerá o como fazer o quiz. Destacamos que essa versão apresentada é a gratuita. Sua diferença com a paga é apenas a jogabilidade. A figura 52 ilustra a outra opção, que prevemos como adequada quanto aos recursos necessários para a nossa proposta.

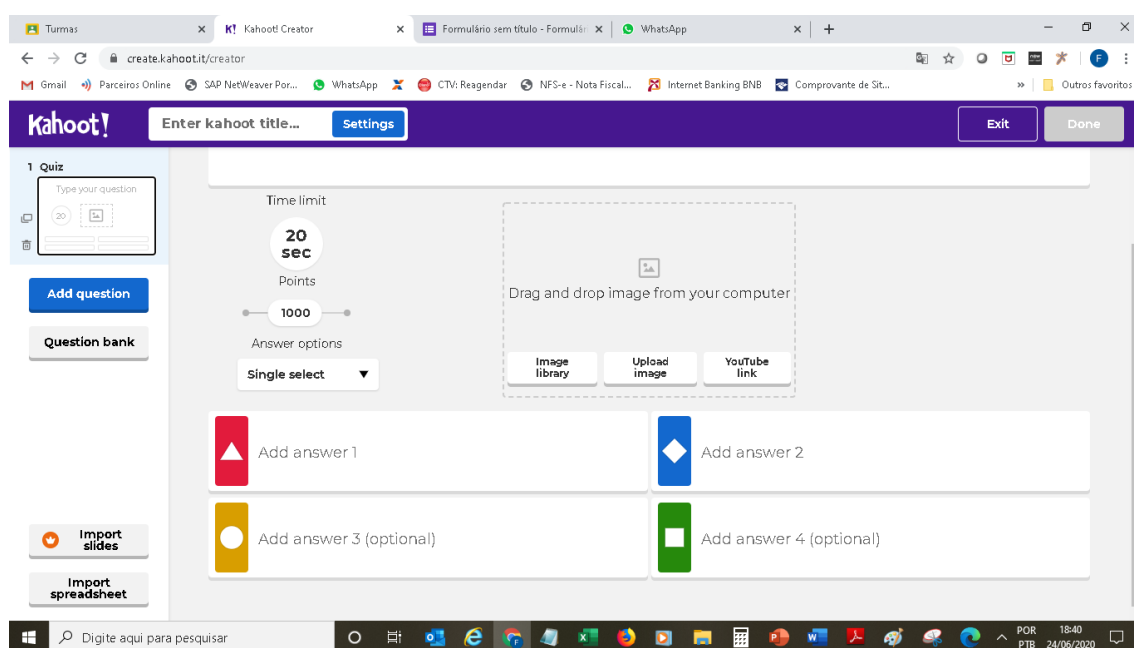
Figura 52 - Criação do jogo



Fonte: Página da web

Nesta figura, vê-se uma autoexplicação quanto aos próximos passos quando, por fim, será gerado um link para a realização do jogo, clicando no link, resta a diversão. Pode-se pedir até torcida, grito de guerra.

Figura 53 - Criação do jogo – adicionando as alternativas



Fonte: Página da web

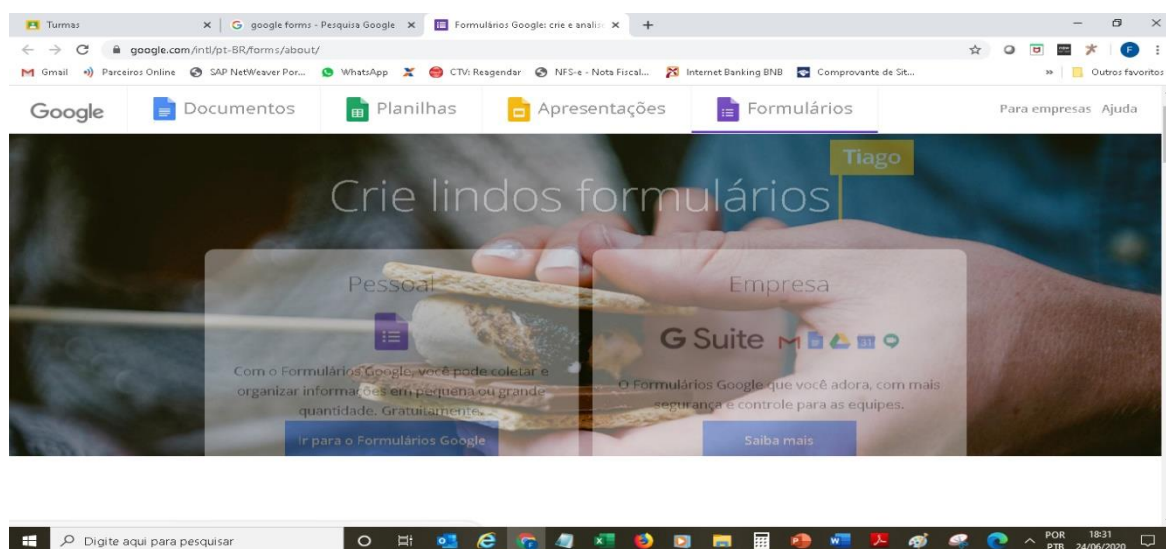
Nas figuras 52 e 53, mostramos detalhes da exibição da tela de elaboração do *quiz*, e destacamos que as figuras geométricas dizem respeito às alternativas da questão. O docente necessitará ter conhecido previamente este artefato, como mencionamos anteriormente, a fim de que os limites impostos por seu letramento digital não interfiram na elaboração da tarefa a ser oferecida aos alunos, sem prejuízo ao objetivo didático-pedagógico pretendido.

Além disso, uma outra possibilidade de mediação do questionário pode se dar por meio do *WhatsApp*. O professor, de posse da lista de contato dos alunos, faz o envio do *link* do formulário, o qual será elaborado na plataforma Google, no recurso *googleforms*, conforme apresentaremos o passo a passo nas próximas figuras.

Essa possibilidade é interessante porque leva os alunos a refletirem sobre as diferentes possibilidades de realização de testes escritos de modo não convencional, ao mesmo tempo em que serve para aproximar os participantes em razão da necessidade de colaboração entre todos, pois pressupomos que o letramento digital dos próprios alunos sejam diferentes entre si.

A figura 54, abaixo, ilustra a tela inicial do *googleforms*.

Figura 54 - Plataforma do *googleforms*

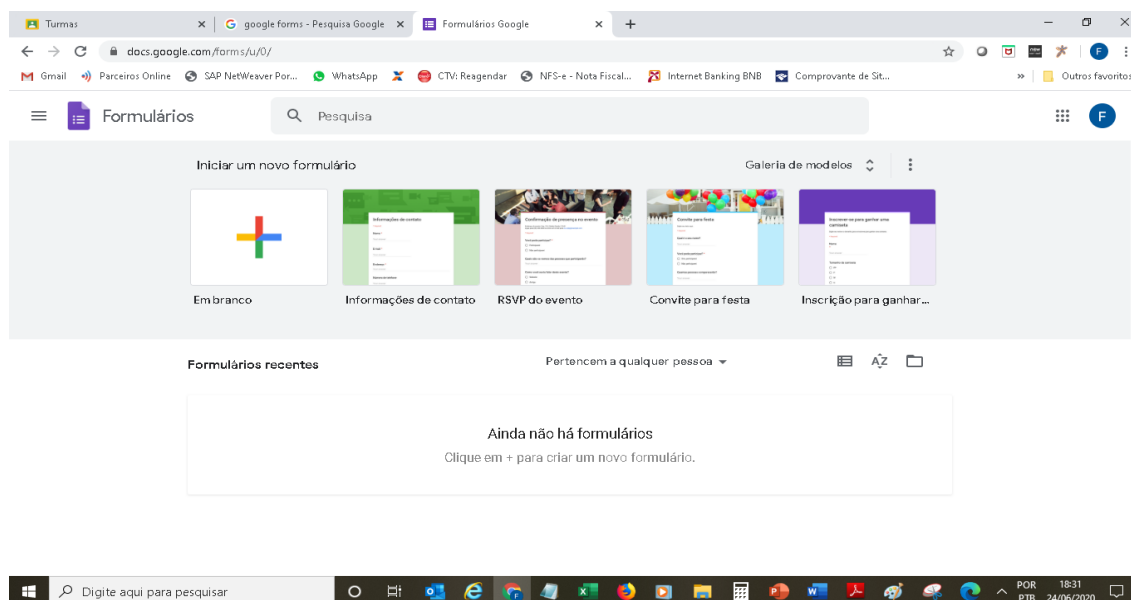


Fonte: Página da web

Abordamos, aqui, como acessar o recurso do *googleforms* pela página www.google.com/intl-pt-BR/forms/about. Ao digitar a url anterior, abrirá uma página

como a tela apresentada na figura 54, onde se clica *Ir para o Formulário Google*, podendo importar o questionário socioeconômico, entre outros aspectos para caracterizar o grupo-classe, de um documento do word, ou escrevê-lo diretamente no formulário. Na próxima figura, número 55, temos a tela para iniciar o formulário.

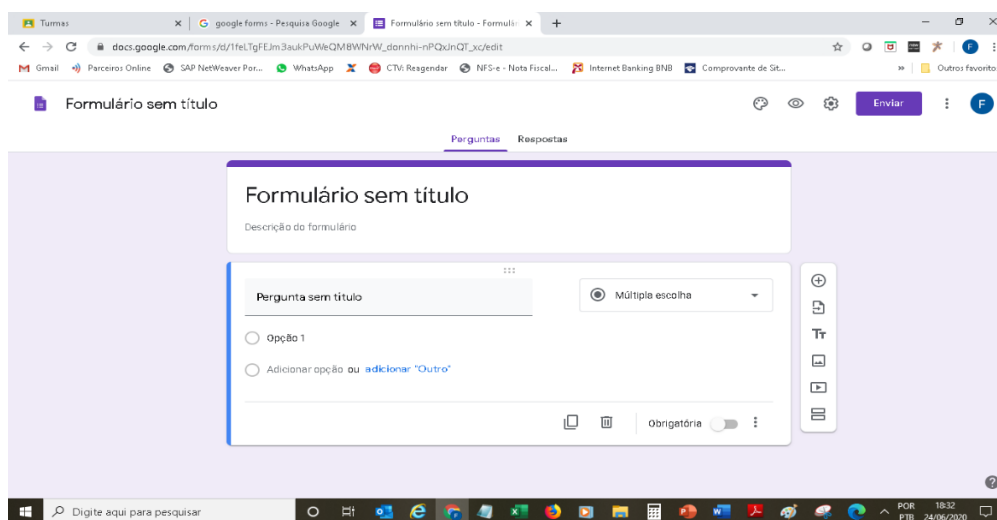
Figura 55 - Tela de documento em branco do googleforms



Fonte: Página da web

.....Nesta figura 55, destacamos as possibilidades de modelos de googleforms, basta escolhê-lo ou criar do zero, num documento em branco. Na figura 56, mostramos um modelo com questões objetivas, porém existe modelo dissertativo. Após essa figura, temos um link que, ao ser inserido em qualquer browser, abrirá um formulário editável.

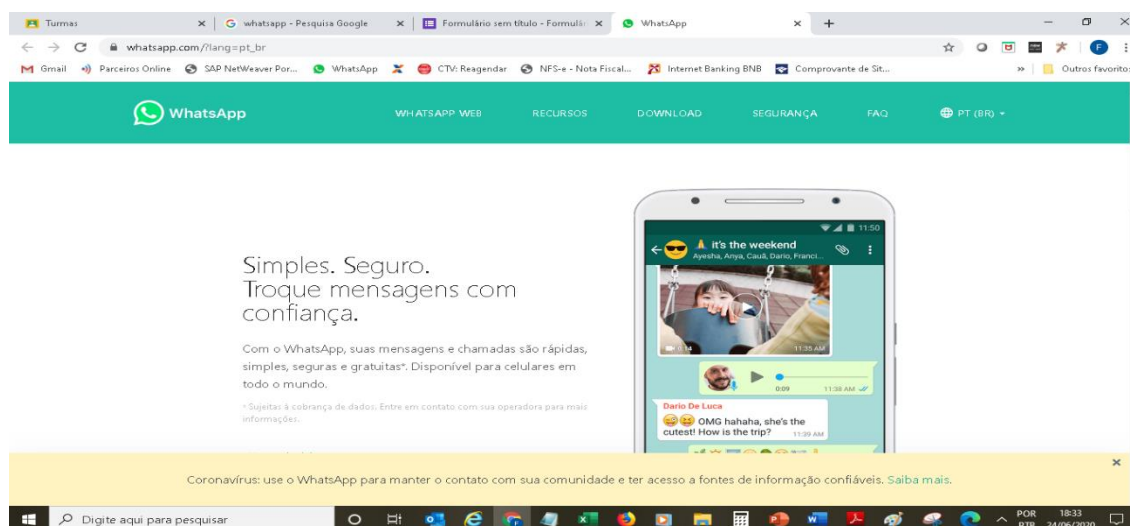
Figura 56 - Documento editável do googleclassroom



Disponível em: https://docs.google.com/forms/d/1feLTgFEJm3aukPuWeQM8WNrW_donnhinPQxJnQT_xc/edit

Na figura 57, apresentamos a tela de *WhatsApp* web onde será o meio de envio do *link* do *googleforms*. Basta recortar o texto do browser e colá-lo nas mensagens de *WhatsApp*.

Figura 57 - Exemplo de what's up web para divulgação de link

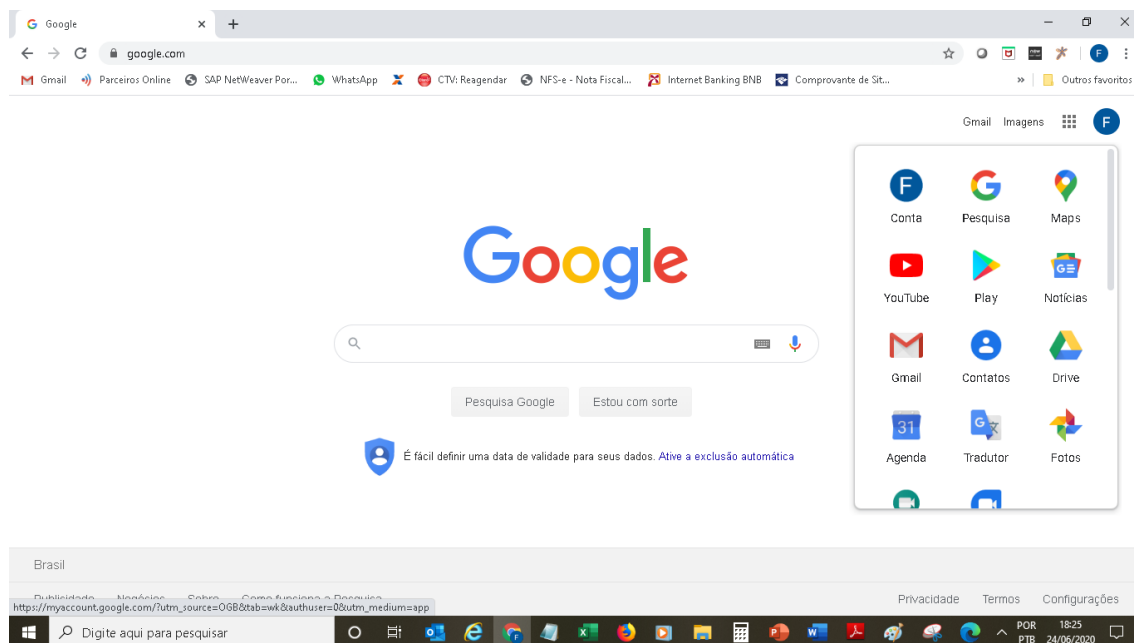


Fonte: Acervo pessoal

Nas demais figuras, apresentamos uma outra sugestão de divulgação do questionário. Para isso, sugerimos encaminhar os estudantes ao laboratório de informática da unidade escolar para criar um email do google. Esse email é imprescindível para a participação no AVA das atividades de leitura, como propostas mais adiante.

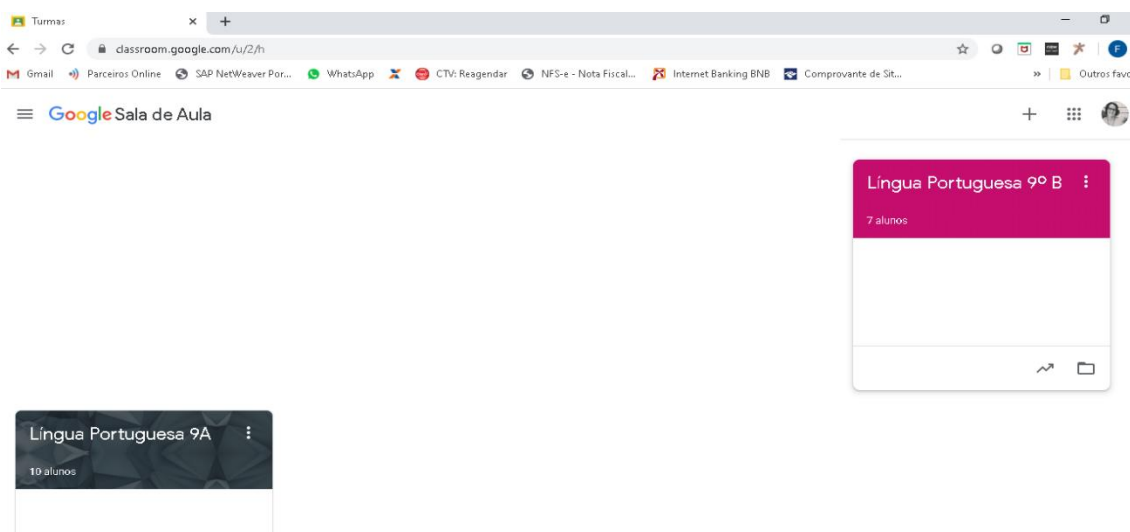
4.2 GOOGLECLASSROOM

Sugerimos a orientação àqueles que têm dificuldade com a Web 3.0., em etapa anterior à abertura do AVA destinado ao trabalho de didático-pedagógico de desenvolvimento da compreensão leitora. Na figura 58, temos a página *google.com* onde podemos ver as extensões oferecidas pela plataforma *google*, além da possibilidade de abertura de conta *gmail*.

Figura 58 - Tela inicial da plataforma google

Fonte: Página da web

Para criar uma sala virtual com a ferramenta *googleclassroom*, é necessário ter uma conta nesse servidor, fazer o download do app da sala de aula virtual, clicar na cruz, como mostra a figura 59 abaixo.

Figura 59 - Tela inicial do googleclassroom

Fonte: Página da web

Depois do clique na cruz no canto superior direito, na figura 59 acima, o professor não terá limite para a sua criatividade. Inserir os emails dos alunos, convidando-os a participar da sala, então, mãos à obra: nomear a turma, assunto , entre outros campos a serem preenchidos, segundo mostra a figura 60.

Figura 60 - Tela de preenchimento dos dados da sala virtual

Criar turma

Nome da turma (obrigatório)

Seção

Assunto

Sala

Cancelar Criar

Fonte: Página da web

Assim, clica-se em *criar*, e a sala estará disponível, aparecendo um código de acesso que pode ser enviado aos alunos via *WhatsApp*. A escolha do recurso de envio dependerá do nível de apropriação de letramento digital apresentado pelos atores do processo: docentes e discentes. A finalidade dessas estratégias é conhecer a turma dinamicamente e autonomamente, usando TDIC e compreendendo a importância desta, inclusive, no processo de caracterização do grupo-classe a vivenciar a ABE por meio desses recursos.

Durante as aulas presenciais, o docente deverá dividir os discentes em duplas ou trios, baseando essa seleção no nível de proficiência leitora de cada um. Como o objetivo é que eles apreendam por cooperação entre eles, o ideal é que, em cada equipe, tenha um membro mais e menos avançado quanto à competência leitora.

Com a possibilidade de diagnose através do MIRA, o docente poderá observar cada distrator verificado e como ele remete a uma hipótese de incompreensão. Como estudantes são indivíduos únicos, cada um tem estilo próprio de aprendizagem, e os “erros” nos mostrarão qual caminho seguir para o re-ensino, já que mostrará as dificuldades enfrentadas por cada um.

4.3 ATIVIDADES DE LEITURA NO AVA COM METODOLOGIA – ABE

A aplicação da avaliação diagnóstica deve orientar também a formação dos trios e/ou duplas, a partir das necessidades prováveis percebidas.

As interações dos grupos, conforme propomos, objetivam promover o uso da metodologia ativa com ABE, creditando a essa abordagem vantagens no desenvolvimento da autonomia dos alunos para melhora da compreensão leitora.

Passaremos, agora, a apresentar os detalhes das tarefas sugeridas de acordo com esse modelo pedagógico. Para tanto, escolhemos dois gêneros textuais, o *meme* e o informativo da Secretaria de Saúde, versando sobre a Pandemia Covid – 19.

O primeiro gênero textual, cujo suporte é a web 3.0, logo, é digital, midiático, condensa as linguagens verbal e não verbal num único texto, com o objetivo de realizar o humor. De acordo com Possenti (2010), “[...] aspectos identitários ou alegorias estratificadas baseadas em simulacros que circulam para além do enunciado humorístico.”

Para Coelho; Martins (2018:132-133),

[...] os memes de internet podem contribuir para reforçar ou resignificar conteúdos e comportamentos sociais, pois a repercussão deles nas redes sociais fornece elementos discursivos [...] contextualizado a partir do imaginário cultural [...] O humor é um recurso destaque no meme de internet, uma forma de comunicar algo sob o pretexto de provocar o riso mesmo que a mensagem não seja explícita.

Por conseguinte, ao privilegiar um certo gênero textual, torna-se importante verificar seu propósito comunicativo, a composição, o interlocutor pretendido, o suporte, entre outros aspectos, a fim de conseguir levantar hipóteses pertinentes de sentido, no nosso caso, no processo inferencial, para que os estudantes compreendam as mensagens implícitas presentes no texto.

No primeiro *meme* selecionado, temos, como destaca Marcuschi (2008),

componentes articulados ao conhecimento prévio do educando fundamentais para a realização de sua compreensão: elemento linguístico: o prefixo pan, empregados nas linguagens verbal (na palavra pandemia) e não verbal (na imagem do panda); o fato, cuja relação é contexto Pandemia Covid-19; pessoal, específico o que é um panda, o que é uma pandemia; as normas, aqui se tratam das referências culturais, institucionais. Todos esses componentes são ancoragens ratificadoras de compreensão.

Observe a figura 61, referente ao primeiro texto escolhido:

Figura 61 - Meme 01: Pandemia



Disponível em:

<https://www.google.com/imgres?imgurl=https%3A%2F%2Fmb.web.sapo.io%2F3f57a1564373b3eb885a2bbb0853f5df3f01c906.jpg&imgrefurl=https%3A%2F%2Fnoticias.sapo.cv%2Ftecnologia%2Fartigos%2Fcomo-reage-a-internet-ao-covid-19-memes-nao-faltam-mas-tambem-dao-que-pensar&tbnid=pRW-VyERfIDwM&vet=12ahUKEwikrOuP2r7qAhX1BbkGHWGWDkQQMygDegUIARCBAQ..i&docid=0dAhmbB6YwliMM&w=540&h=625&q=meme%20pandemia&ved=2ahUKEwikrOuP2r7qAhX1BbkGHWGW DkQQMygDegUIARCBAQ>. Acesso em 03/07/2020 às 16:43h.

Nesta tarefa, o professor poderá explorá-lo como treino de compreensão, distribuindo uma ficha constando o meme e perguntas, ou projetá-lo por um Datashow. Tentaremos mostrar duas possibilidades para uma mesma atividade. Conforme Marcuschi (1996,p. 78), recomenda a seguinte prática docente para esse treino com os discentes. O professor comentaria qual teria sido os indícios do texto que levariam o aluno a supor esta ou aquela hipótese. Atualmente, em meio a aulas remotas, o educador, após criar a sua sala no *googleclassroom*, poderia inserir esse texto nessa plataforma, na aba atividade, elaborar as questões em vez de comentários, limitar prazos, para receber as respostas na própria ferramenta. Uma outra alternativa seria

através de googlemeet, gerar um código de acesso a uma videoconferência e realizar uma aula expositiva, recorrendo ao recurso de uma apresentação por ppt ou pdf onde estariam as perguntas e o meme.

Perguntas sugeridas:

- 1) Análise o título do meme, a que ele se refere? Isso requer o trabalho cognitivo de estabelecimento das ancoragens. Nesse caso, em função do fato contextualizado.
- 2) O que significa o prefixo pan? Traz-se o recurso linguístico através do uso de um dicionário o qual oportuniza a autonomia dos estudantes por meio da relação entre significado e sentido expressa pela palavra. Essa habilidade perpassa todas as etapas de ensino. Esse material didático foi outrora disponibilizado para as bibliotecas das rede públicas de ensino no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD/2012). Uma alternativa aos estudantes não possuidores de dicionário impresso é a divulgação de app's de dicionário ou sites.
- 3) Qual a relação entre a palavra pandemia e a imagem de vários pandas? Essa pergunta é a que confere a inferência, a compreensão final.

Na metodologia ativa abordada nesta dissertação, numa aula presencial, faríamos as duplas elementar I e II. Perceba que, nessas proficiências, ambos os estudantes apresentam dificuldade na compreensão. Essa dupla tenderia a solicitar várias ajudas do mediador.

Desta forma, podemos fazer a atividade no googleclassroom. Trazemos o passo a passo de inserção da tarefa nesta plataforma, conforme as figuras 62 a 65, a seguir.

Figura 62 - Criação da turma do googleclassroom

Criar turma

Nome da turma (obrigatório)
9º ano

Seção

Assunto
Língua Portuguesa

Sala
Turma 2020

Cancelar Criar

Fonte: Página da web

Nessa figura 62, acima, está apresentada a tela 02 da criação da turma, uma continuação do passo a passo do capítulo 3 – Metodologia. Nela, podemos ver o preenchimento dos dados da sala, para com isto, possamos inserir a atividade, como se segue na figura 63. Após, clicar em criar será aberta a tela da sala onde o docente deverá clicar em “+ criar” para direcionar uma nova tela como a figura 63 nos mostra.

Figura 63 - Tela da Criação de Atividade

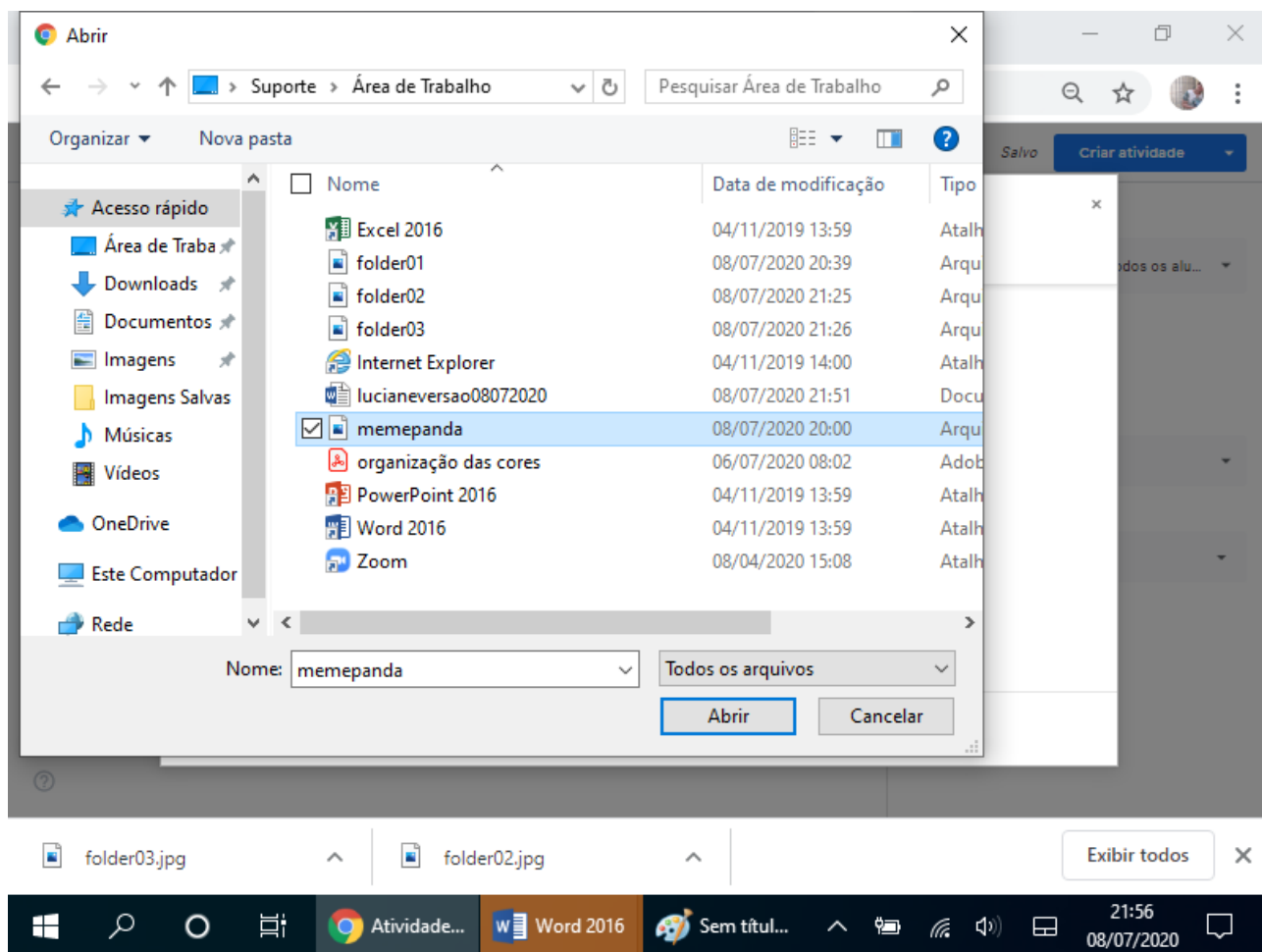
The screenshot displays the Google Classroom 'Criar atividade' (Create activity) interface. The browser address bar shows the URL `classroom.google.com/w/MTI4NDM0NTk0NDUw/t/all`. The page title is 'Atividade'. The main form consists of two primary input areas: 'Título' (Title) and 'Instruções (opcional)' (Optional instructions). The title field contains the text 'Meme 01 - compreensão de texto'. Below the instructions field are two buttons: 'Adicionar' (Add) and '+ Criar' (Create). To the right of the main form, there are several configuration options: 'Para' (Set to) with a dropdown menu showing '9º ano' and 'Todos os alu...' (All students); 'Pontos' (Points) with a dropdown menu showing '100'; 'Data de entrega' (Due date) with a dropdown menu showing 'Sem data de entrega' (No due date); 'Tópico' (Topic) with a dropdown menu showing 'Nenhum tópico' (No topic); and a '+ Rubrica' (Rubric) button. At the bottom of the form, there are two file upload sections labeled 'folder03.jpg' and 'folder02.jpg', each with an upward arrow icon. An 'Exibir todos' (Show all) button is located to the right of these sections. The Windows taskbar at the bottom indicates the time is 21:53 on 08/07/2020, and shows several open applications: 'Atividade...', 'Word 2016', and 'telaparacr...'.

Fonte: Página da web

Aqui, temos a tela da inserção de atividade, inicialmente, o educador preencherá os espaços em branco: título da atividade, instruções para os educandos realizarem-na, a pontuação que caberá à atividade, o prazo final (podendo ser flexível ou não), o tópico se refere à nossa proposta ao eixo da aula. No caso, leitura.

Na figura 64, teremos ainda nessa tela o como inserir o anexo.

Figura 64 - Tela de inserção de anexo

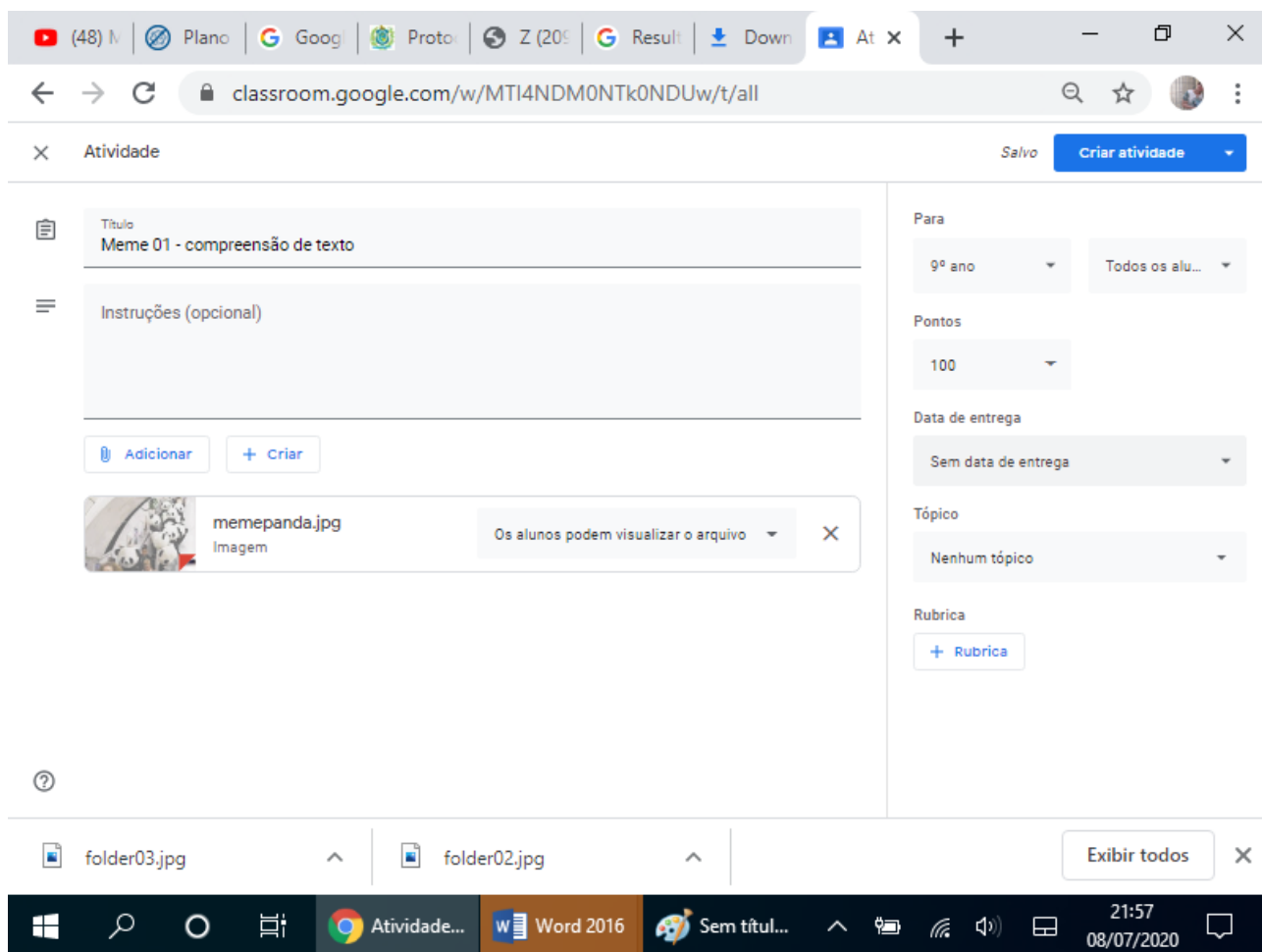


Fonte: Página da web

Ao clicar em adicionar como se mostra na figura 64, aparecerá a seleção, aqui, será um arquivo, mas podia ser link também. Escolher onde está o arquivo, clicar em abrir e o googleclassroom realizará o upload do arquivo. É importante destacar que é necessário estar conectado à internet, pois essa ação não é possível de ser realizada *offline*.

A figura 65 ilustra a plataforma com o texto anexado.

Figura 65 - Meme anexado



Fonte: Página da web

Nessa figura 65, acima, vemos o momento da ação de acrescentar detalhes, entre eles, um arquivo com as perguntas e espaços para a resposta, ou uma adição de um googleforms com as perguntas. Esse uso do googleforms já está anteriormente mencionado.

O segundo gênero textual é um informativo, também conhecido como folder. Geralmente, seu suporte é o impresso, podendo ser disponibilizado pela web também, caracterizando-se por linguagem sucinta e pela multimodalidade (gráficos, letras diferentes, tabelas, infográficos, mapas mentais, desenhos, figuras, etc.). Sua finalidade é prestar informações sobre o covid-19 à população. Observe a figura 66 abaixo.

Figura 66 - Informativo 01- Informativo da Secretaria de saúde de Olinda



Disponível em:

https://www.google.com/imgres?imgurl=https%3A%2F%2Fi0.wp.com%2Fwww.olinda.pe.gov.br%2Fwp-content%2Fuploads%2F2020%2F03%2FCorona-A5-1.jpg%3Fresize%3D790%252C1117%26ssl%3D1&imgrefurl=https%3A%2F%2Fwww.olinda.pe.gov.br%2Fprefeitura-de-olinda-alerta-sobre-cuidados-basicos-contr-o-covid-19%2F&tbid=JoE_TH-zZ3EADM&vet=12ahUKewiCofbZ9L7qAhVxBbkGHRhiDYsQMyglegUIARCPAQ..i&docid=8ss4xzQOM33MfM&w=790&h=1117&q=precisamos%20estar%20preparados%20para%20o%20novo%20coronavirus%3ADrus&ved=2ahUKewiCofbZ9L7qAhVxBbkGHRhiDYsQMyglegUIARCPAQ. Acesso em 07/07/2020 às 21:29h.

Para este segundo gênero, na figura 66, optamos por uma retextualização. Segundo Marcuschi (1996, p.80), retextualizar é comunicar a alguém sobre um mesmo conteúdo através de outro gênero oral, ou escrito. Será então solicitada uma nova escrita, requerida do estudante para promover a reflexão acerca de sua compreensão.

Marcuschi enfatiza a importância dessa estratégia, no nosso cotidiano, por sempre mostrarmos como entendemos um texto ao produzi-lo em outro, visto que a compreensão de texto é uma forma de produção textual. Assim, a atividade proposta para o texto 02 é a de escrever um *meme* a partir da leitura do folder. Podia ser em

qualquer outro gênero textual, essa nova escrita, contanto que seja aprofundada a discussão entre os alunos acerca de seus aspectos: interlocutor, finalidade, suporte, composição, além de ter relação com o contexto de produção em que os alunos estão inseridos e precisam aprendê-lo.

O terceiro texto, na figura 67, refere-se a um outro informativo, intitulado “O que é o novo coronavírus?” Nesse caso, pensamos numa outra estratégia de ensino de compreensão no eixo leitura, com a produção de resumos. Solicitaríamos aos educandos que produzissem resumo. Estratégia que nos trabalhos de Marcuschi (2005) nos apresentada para o desenvolvimento da competência leitora.

Para isso, antes de passarem à produção, o educador deverá refletir junto aos alunos sobre o conhecimento prévio que têm sobre esse gênero, os lugares de circulação e propósito comunicativo, etc. Os alunos deverão, assim, durante as interações entre os pares, discutir para decidir o que é um resumo, qual o assunto tratado pelo texto, em que medida o título condiz com o assunto, para quem seria destinado o texto, quais as ideias centrais do texto. Os grupos apresentariam suas reflexões em um resumo, e todos ajustariam suas reflexões iniciada quanto à definição do gênero textual resumo.

Após essa discussão, todos estariam preparados para uma leitura agora compreensiva do texto ilustrado na figura 67, abaixo.

Figura 67 Informativo 02 - o que é o novo coronavírus?

O QUE É O NOVO CORONAVÍRUS?

São muitas as dúvidas em torno do novo vírus que apareceu pela primeira vez na província central de Hubei, na China, no final de 2019, e causa infecção respiratória.

Hoje a Covid-19, como é conhecida a doença, já está em mais de 100 países.

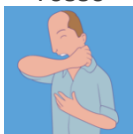
No geral, o quadro é parecido com o de uma gripe e, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), 80% dos infectados desenvolvem sintomas leves, 14% graves e 6% gravíssimos.

Os casos extremos tendem a se agravar em quem já possui outras doenças ou imunodeficiência.

TRANSMISSÃO

O que se sabe, até o momento, é que a transmissão acontece pelo ar ou por contato com secreções.

Tosse



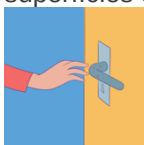
Saliva



Aperto de mão / abraço / dois beijinhos



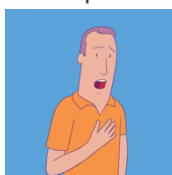
Contato com superfícies contaminadas



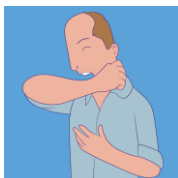
SINTOMAS

Sintomas clínicos parecidos com os de uma gripe:

Dificuldade para respirar



Tosse



Febre



Em algumas pessoas também houve relatos, de acordo com a OMS, de dores musculares, congestão nasal, dor de garganta e diarreia.

PREVENÇÃO

A principal recomendação é higienizar sempre as mãos. Medida simples, mas que faz a diferença no dia a dia, para a prevenção de doenças contagiosas:

Lavar as mãos com sabão durante 20 segundos ou usar álcool em gel 70% sempre que:

- Espirrar / tossir
- Após usar o banheiro
- Antes e depois de comer
- Depois de ter contato com superfícies (mesa, ônibus, celular etc)

Tossiu ou espirrou?

Cobrir a boca e o nariz com os braços ou lenço descartável. Evitar usar as mãos e, se usar, higienizá-las. Se usar o lenço, descartar sempre.

Esteja atento:

- Evite lugares com aglomeração;
- Se apresentar os sintomas de forma leve, fique em casa. Em caso de piora, procure um serviço médico ;
- Siga as recomendações de prevenção;
- A Organização Mundial de Saúde desaconselha o uso de ibuprofeno para tratar os sintomas do coronavírus.

RECOMENDAÇÕES**FIQUE EM CASA**

- Se estiver com tosse, espirro e febre, pode ser gripe ou o novo coronavírus. Seja um ou outro, inicialmente, fique em casa para evitar contaminar outras pessoas;
- Repouse, siga as medidas de higiene e beba bastante líquido;
- **Exceção:** bebês de até 6 meses, gestantes, mulheres que deram à luz há menos de 40 dias, idosos e pessoas com doenças crônicas devem procurar o serviço de saúde.

PROCURE UMA UNIDADE DE SAÚDE

- Se sentir cansaço, falta de ar, dor ao respirar ou a febre não passar e você não melhorar, procure a unidade de saúde mais próxima de sua casa;
- Pode ser uma unidade de saúde da família, um centro de saúde, uma policlínica ou até uma UPA;
- O profissional de saúde vai avaliar se você precisa fazer exame para saber se está com o novo coronavírus e se precisa se internar numa unidade de saúde de referência.

Disponível em: <https://novocoronavirus.recife.pe.gov.br/acesso em 08/07/2020> às 22:26h.

Conforme os alunos forem apresentando respostas para o professor, ele guiá-los-á para a compreensão, na metodologia ABE, faríamos duplas ou trios, cuja formação seria: um desejável, um básico e um elementar I, por exemplo. Eles discutiriam a partir de uma leitura silenciosa e individual, depois, uma em grupo, debateriam os questionamentos e, finalmente, produziram o resumo num processo de planejamento, escrita, edição e reescrita.

Num outro meme, na figura 68, a compreensão é mais complexa em virtude do conhecimento factual: quem é Al Pacino? O sutil conhecimento linguístico no referente *al* de álcool. O específico, fotografia do ator da cena do filme *Perfume de mulher*, seu personagem era um amante da vida, vaidoso. O cultural, na representação do perfil físico de um personagem, o uso do gel no cabelo. Todos esses conhecimentos adquiridos convergem para o efeito de sentido: o uso do álcool em gel. Para este meme, elaboramos uma questão múltipla-escolha, respondida por um trio na metodologia ABE, de acordo com as nossas intenções propostas, por exemplo, elementares I e II e básico.

Figura 68 - Meme 02



Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/tamojunto/coronavirus-memes-mostram-lado-do-humor-na-pandemia-24335141>. Acesso em 08/07/2020 às 22:40h.

Com base no texto acima e nos seus conhecimentos qual o efeito de humor pretendido?

- A) O fato de homens usarem gel no cabelo.
- B) A ambiguidade do prefixo al.
- C) A falta de expectativa de vida após a pandemia.
- D) A necessidade de prevenção após a pandemia.

Muitos alunos partem da crença que humor é ser risível apenas, esta questão é um ótimo exemplo que efeito de humor é gerado por quebra de expectativa. Assim, eles puderam consolidar a razão de humor: quebra de expectativa. No caso, álcool em gel. A resposta correta é a letra “B”. Ao marcar a letra “A”, os estudantes afirmam não conhecer o ator Al Pacino, na letra “C”, cabe uma resposta indevida, porque não se fala em pós-pandemia no texto e, na letra “D” o erro incorre na expressão após a pandemia, a prevenção é durante, não haveria sentido numa prevenção após esse momento.

Como essa atividade serviu para a consolidação da aprendizagem, preferimos uma complexidade maior a uma menor. No próximo meme, localizado na figura 69, permanecemos com essa perspectiva mais complexa, no entanto a faríamos como atividade individual, a fim de termos uma nova análise e um novo feedback dos conhecimentos individuais de cada estudante.

Figura 69 - Meme 03



Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/coronavirus/memes-sobre-coronavirus-caem-na-internet-brincadeira-pode-ser-educativa-24309804>. Acesso em 08/07/2020 às 13:23h.

A complexidade está na ancoragem dos conhecimentos prévios. O factual é contextualizado no afresco de Michelângelo (A criação de Adão, quando Deus lhe dá a vida que, na nova versão, Deus lhe dá o álcool. Este representaria a nova vida.).No linguístico, na imagem do borrifador de álcool. No cultural, reconhecer os afrescos da Capela Sistina, a intertextualidade efetiva, o diálogo com essas percepções de vida. Nesse meme, a compreensão se concretiza nessa junção, chegando ao horizonte máximo, mas é possível o horizonte mínimo ao interpretar o álcool na prevenção da morte. É provável essa alternativa de interpretação, pois a mídia tem tratado bastante a respeito da importância do uso de álcool em gel. Assim, este leitor conseguiria parafrasear conteúdos, não se situando numa efetiva compreensão, segundo o diagrama de Marcuschi (2008,p.258), representado nesta dissertação na figura 36. Para esse meme, pede-se o resgate do Kahoot. Desafiam-se os estudantes quanto ao efeito de sentido. O professor deve ter atenção , pois alguns erros poderão ser cometidos em razão da pressa, afetando apenas a resposta, não a real compreensão.

É preferível para este meme perguntas subjetivas a objetivas, como as que seguem.

1. Que título você daria a esse texto ? No primeiro questionamento, o estudante ao criar um título adequado, é previsível sua compreensão, porque, sem ela, não há como o título funcionar, acarretando horizontes problemático ou indevido.
2. O que significa o álcool em gel? Nessa questão, pode ser compreendida num horizonte indevido, num falseamento provocado pela explicitude da expressão.
3. Quem seria o senhor idoso? Só é possível de ser respondido se o estudante gerar uma nova informação a partir da informação “A” dada para produzir uma “B” partilhada no universo Cristão, Deus é o pai criador, o que dá a vida.

Com essas proposições, procuramos desenvolver exercícios de compreensão, baseando-nos em estratégias propostas principalmente nos trabalhos de Marcuschi (2008,2005, 1996), discutidas no Enquadramento Teórico desta dissertação, mostrando ser possível ampliar a compreensão leitora a partir de mudanças em nossa prática educativa. Precisamos usar ferramentas que motivem nossos alunos.

5 CONCLUSÕES

A partir deste trabalho, buscamos esclarecer que o uso das TDIC's vem a contribuir não só em nossa prática educativa (sugestão desta dissertação), mas também nos letramentos científico e digital de educadores, já que, nesta proposta, não queremos “criar a roda”, ou melhor, inventar aulas, entretanto, desejamos partir de alternativas possíveis diversas para este trabalho por meio das mencionadas TDIC's aprofundar a divulgação de ferramentas que visam à melhoria do empenho de esforços educacionais em se tratando da função docente.

Além disso, esta pesquisa visou enfatizar o quadro geral da dificuldade de compreensão de estudantes do 9º ano, por resultados de avaliação em larga escala: gráfico e tabela, disponibilizados pelas plataformas CAED, FOCO/PE, Inep.), logo a partir da divulgação da realidade em que nosso País e nosso estado de Pernambuco se encontram.

Ademais, buscou salientar que há tarefas docentes basilares requeridas na atualidade escolar, que demandam o uso das aulas-atividade (aquelas destinadas ao estudo do professor), como: compilar questões anteriores de avaliações externas e categorizá-las em global, inferencial, objetiva, metalinguística, cópia; acessar a plataforma FOCO/PE; onde observará os dados da turma a ser trabalhada; analisá-las; elaborar planilhas e tabelas relacionando os itens das provas analisadas às expectativas de aprendizagem que se mantenham com baixo ou nenhum rendimento; elaborar exercícios; corrigi-los. Usar TDIC é, pois, por um lado, um caminho para otimização do tempo de trabalho diagnóstico necessário à orientação e reorientação do trabalho discente; por outro, um meio de desenvolvimento da autonomia dos aprendizes na percepção de fragilidades na própria aprendizagem, bem como desenvolvimento da habilidade de trabalho cooperativo e colaborativo.

Assim, as atividades aqui propostas ao trabalho em equipes, pois adotamos a concepção de ABE (Aprendizagem Baseada em Equipes) já destacada no referencial teórico deste projeto, também espera que o estudante consiga realizar inferências a partir da leitura de textos referentes ao momento presente de que fazem parte como cidadãos, daí porque a escolha de gêneros de seu cotidiano – memes -, e de textos informativos sobre a Covid-19 disponibilizados pela Secretaria de Saúde de Pernambuco, retratando a realidade.

Partimos, pois, da crença em que a eficácia das estratégias didático-pedagógicas propostas neste trabalho está na habilidade de se promover uma relação adequada entre a(s) teoria(s) de base sobre o fenômeno da compreensão leitora. De modo específico, sobre a estratégia cognitiva denominada inferência, fenômeno escolhido para a nossa investigação científica, e a prática em sala de aula propriamente dita. Nesse sentido, a exigência do ProfLetras de realização de uma intervenção didática no nosso próprio ambiente de trabalho representa uma oportunidade importante de efetivamente exercitarmos o processo de relacionarmos a teoria (das teorias que estão na base do ensino de língua materna) e, obviamente, à prática (de nossa proposta de intervenção). Esta está disponível à experimentação, quando o momento propício de volta à interação face a face se fizer oportuno.

Assim, diante do quadro atual, optamos por atividades pedagógico-didáticas disponibilizadas no ambiente virtual e que versam sobre o tema da atualidade - a PANDEMIA DO COVID 19 – compreendendo a eficácia dos dois gêneros textuais escolhidos, dentro desse contexto sociohistórico: memes e informes oficiais do estado de Pernambuco, para orientação aos cidadãos sobre as medidas de segurança à prevenção contra o vírus.

Como o objetivo de levar os estudantes a desenvolverem a competência leitora, o percurso proposto com a participação nas atividades buscou por em evidência aos leitores a necessidade de percepção das relações entre os conhecimentos prévios subsumidos no texto à sua compreensão, sejam eles linguísticos, factuais (ou enciclopédicos), ou mesmo de normas sociais, culturais ou institucionais.

Dessa forma, como se pode ver, as atividades propostas partem de suposições para levar os alunos a estabelecerem relações entre o que está expresso nos textos e o que não está, requerendo do aluno leitor mobilizar conhecimentos pessoais para realizar as inferências necessárias à construção de sentido do texto objeto da leitura. Afinal, ler é compreender, e nesse momento histórico, compreender a realidade e saber se adaptar às novas condições de convivência é uma questão de sobrevivência, das pessoas e do ensino.

Portanto, este trabalho pretendeu contribuir com a educação de qualidade, discutindo sobre o ensino-aprendizagem de língua materna no eixo leitura, para refletir sobre a competência leitora de alunos do 9º ano, com base na noção de cooperação entre os pares postuladas no interior das metodologias ativas que destacamos a ABE. Mas também tratamos da *gamificação* por meio da plataforma

Kahoot, que nos lembra a importância do letramento digital do docente igualmente, uma vez que nós, os professores, precisamos estar abertos à incursão no mundo digital e consequente letramento digital em nossa prática educativa, desse universo que constitui a sociedade em que vivemos.

Praticamente, não trouxemos ideias novas, trouxemos velhos problemas que podem ser solucionados por meio dessas ideias já difundidas por Piaget, Vykotsky, Freire, Geraldi, Kleiman, Marcuschi entre tantos outros pesquisadores que marcam a educação mundialmente e nacionalmente. Resta-nos empreender essas e outras propostas, acreditando numa educação igualitária e de qualidade em que nós, educandos e educadores, sejamos os verdadeiros protagonistas da História do aprendizado, responsáveis pela transformação de vidas.

REFERÊNCIAS

- BASTOS,L.K.X.**Anotações sobre leitura e nonsense.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BORBA;V.C.M.;GUARESI,R.(ORGS).**Leitura: processos, estratégias e relações.** Maceió: EDUFAL, 2007.
- BORTONI-RICARDO,S.M. (ORG).**Leitura e mediação pedagógica.**São Paulo: Parábola, 2012.
- BRAGA,R.M;SILVESTRE;M.D.F.B.**Construindo o leitor competente: atividades de leitura interativa para a sala de aula.**São Paulo: Global, 2009.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília : 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- CARVALHO, R.S. de. **Ensinar a ler, aprender a avaliar: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura.** São Paulo: parabola, 2018.
- COELHO, C.; MARTINS, R. **Memes de internet, visualidades e discurso humorístico.** Revista Digital do LAV – Santa Maria – vol. 11, n. 1, p. 121-139 – jan./abr. 2018.Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1983734831728>. Acesso em 25/06/2020 às 12:23h.
- COSCARELLI, C.V. **Leituras sobre leituras.** Belo Horizonte, Vêredas, 2013.
- COSCARELLI, C.V. **O que é inferência.** Belo Horizonte, UFMG, 2002.
- CURRÍCULO DE PORTUGUÊS PARA O ENSINO Fundamental séries finais.** Governo do Estado de Pernambuco, 2014.
- CURRÍCULO DE PORTUGUÊS PARA O ENSINO Fundamental séries finais.** Governo do Estado de Pernambuco, 2018.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. **Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** In: **Gêneros Oraís e Escritos na escola./ tradução e organização** Roxane Rojo e Glaís Sales. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- FARNHAM-DIGGORY, Sílvia. **Cognitive process in education.** New York: Harper Collins, 1992
- FERRAREZI JR,C.**De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica.**São Paulo: Parábola, 2017.
- FRAGELLI, R. **Método trezentos: aprendizagem ativa e colaborativa para além do conteúdo.**Porto Alegre: Penso, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, P. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula: leitura e produção.** 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1985

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura.** São Paulo: M. Fontes, 1985.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa** . 2. ed. -. Campinas SP: Pontes, 1996.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática.** 6ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 11.ed. Campinas: Pontes, 2008

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever estratégias de produção textual.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LIRA, B.C. **O passo a passo do trabalho científico.** Petrópolis: Vozes, 2014.

LUCIANO, D.T. Letramento e(m) temas transversais na formação do professor. In: BLIKSTEIN, P.; MARTINS, S.W. (Orgs.). **Research and Innovation in Brazilian Education, APSA ANO II N.1** - Abril, 2017, pp.25-
.Em: <https://lemanncenter.stanford.edu/paper/research-and-innovation-brazilian-education-2017>. Acesso em 27/09/2018.

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

MARCUSCHI, L.A. **Compreensão de texto: algumas reflexões.** In. DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de Português: múltiplos olhares.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L.A. **Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua?** Em Aberto, Brasília, n 69, p. 64-82.

MATTAR, J. **Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância.** São Paulo: Artesanato Cultural, 2017.

MIGUEL, E.S. **Leitura na sala de aula: como ajudar professores a formar bons leitores.** Porto Alegre: Penso, 2012.

MICHAELSEN, L.K.; KNIGHT, A.B.; FINK, L.D. **Team-Based Learning: A Transformative Use of Small Groups in College Teaching.** Sterling. VA: Stylus Publishing, LLC, 2004.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** 5. ed. Campinas: Papirus, 2014.

MORAN, J. BACICH, L.(orgs).**Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora:Uma Abordagem Teórico-Prática** . Porto Alegre: Penso, 2018.

OLIVEIRA, C.A. **Metodologia ativa de aprendizagem: Manual de TBL**. São Paulo: Editora do autor, 2016.

PIMENTA, S. G. & ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**.4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

POSSENTI, S. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2010.

RAMOS; S.T. C; NARANJO, E.S. **Didática da leitura**.Angola: Escola editora, 2014.

RELATÓRIO INEP – SAEB .Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Relat%C3%B3rio+Saeb+2017/e683ba93-d9ac-4c2c-8f36-10493e99f9b7?version=1.0>.Acesso em 02/07/2020 às 16:00h.

REVISTA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA PORTUGUESA. JUIZ DE FORA: UFJF: CAED, 2009

REVISTA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA PORTUGUESA. JUIZ DE FORA: UFJF: CAED, 2010

REVISTA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA PORTUGUESA. JUIZ DE FORA: UFJF: CAED, 2011

REVISTA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA PORTUGUESA. JUIZ DE FORA: UFJF: CAED, 2012

REVISTA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA PORTUGUESA. JUIZ DE FORA: UFJF: CAED, 2013

REVISTA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA PORTUGUESA. JUIZ DE FORA: UFJF: CAED, 2014.

REVISTA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA PORTUGUESA. JUIZ DE FORA: UFJF: CAED, 2015.

REVISTA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA PORTUGUESA. JUIZ DE FORA: UFJF: CAED, 2016.

REVISTA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA PORTUGUESA. JUIZ DE FORA: UFJF: CAED, 2017.

RELATÓRIO RESULTADOS BRASILEIROS DO PISA. SÃO PAULO: FUNDAÇÃO SANTILLANA, 2012.

RIOLFI, C. (ORG). **Ensino da língua portuguesa**.São Paulo: Cengage, 2008.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009

SILVA, E. T. da. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, E. T. da. **Leitura em curso**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, E. T. da. **Conferências sobre leitura**. 2ªed.Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, E. T. da.**Unidades de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**.São Paulo: Parábola, 2014

TÁPIAS-OLIVEIRA,E.M.(ORG).**Reflexões sobre aulas de leitura,PCN de línguas e prática do professor**.São Paulo: Editora da Universidade de Taubaté, 2015.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TERADA,Y.**Estudo de Havard questiona aula expositiva e defende esforço pela aprendizagem ativa**. Disponível em: www.porvir.org/inovacoes-em-educacao.Acesso em 13/12/2019 às 11 h.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educ. Pesqui. [online]. 2005, vol.31, n.3, pp.443-466.

VYKOSTY, L.S. **Pensamento e Linguagem**.São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VOCHINOV, V. N./BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979.