

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

FRANCISCO DAS CHAGAS XAVIER DE SOUSA

Desenvolvimento de competências leitoras em alunos do Ensino Médio: desafios de
uma escola pública no Ceará

JUIZ DE FORA

2020

FRANCISCO DAS CHAGAS XAVIER DE SOUSA

Desenvolvimento de competências leitoras em alunos do Ensino Médio: desafios de uma escola pública no Ceará

Dissertação apresentada como requisito parcial para a qualificação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientadora: Profa. Dra. Laura Silveira Botelho

JUIZ DE FORA

2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Sousa, Francisco das Chagas Xavier de.

Desenvolvimento de competências leitoras em alunos do Ensino Médio: desafios de uma escola pública no Ceará / Francisco das Chagas Xavier de Sousa. -- 2020.
125 f. : il.

Orientadora: Laura Silveira Botelho

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Letramento. 2. Competência leitora. 3. Avaliações externas. I. Botelho, Laura Silveira, orient. II. Título.

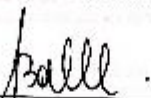
Francisco das Chagas Xavier de Sousa

**Desenvolvimento de competências leitoras em alunos do Ensino Médio:
desafios de uma escola pública no Ceará**

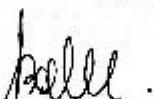
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 25 de setembro de 2020

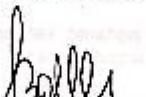
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Laura Silveira Botelho - Orientadora
Universidade Federal de São João del-Rei



Prof. Dra. Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello
Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof. Dra. Dedilene Alves de Jesus
Universidade do Estado de Minas Gerais

RESUMO

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão estudado discute as dificuldades de proficiência leitora verificados em alunos de Ensino Médio numa escola pública da rede estadual do Ceará. O presente trabalho fundamenta-se nas discussões sobre a teoria dos Estudos do Letramento, nos conceitos de leitura e formação de leitores propostos, principalmente, por autores como Ângela Kleiman, Brian Street, Delaine Cafiero, Isabel Solé, Souza *et al.* dentre outros. O objetivo geral definido para este estudo é compreender as causas das dificuldades de proficiência leitora observadas nos alunos que estão finalizando o Ensino Médio da Escola Monsenhor Antero, pertencente à rede estadual pública do Ceará. Os objetivos específicos são: I - descrever a situação que envolve os aspectos de competência leitora relacionados às avaliações externas nos seus contextos macro e micro em relação à escola considerada; II - analisar as dificuldades em leitura, na perspectiva dos professores das diversas áreas, relacionando aos autores que discutem a temática do letramento, formação de leitores e interdisciplinaridade; III - propor soluções que contribuam para o aprimoramento do trabalho em leitura a ser executado através de propostas pedagógicas aplicadas pela gestão da escola tendo em vista a melhoria de seus resultados. Assumimos como hipóteses que o trabalho com leitura desenvolvido pela instituição pode influir nos resultados apresentados, principalmente nas avaliações, embora também devam ser considerados em sua análise aspectos relacionados ao contexto local e determinadas políticas educacionais implantadas pela rede que impactam diretamente nesses números. Para tanto, utilizamos, como metodologia a pesquisa qualitativa e como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, por meio da qual pudemos identificar alguns equívocos na concepção e no trabalho com leitura realizados pelos profissionais da escola e de como deve ser implementado um processo de formação de leitores. Ficou comprovado que os professores compreendem a importância do trabalho com a leitura, porém precisam rever algumas de suas estratégias e metodologias em sala. Nosso Plano de Ação Educacional baseia-se em cinco orientações básicas, objetivando ampliar a competência dos alunos, dentre eles o uso de um protocolo de leitura elaborado e validado junto aos professores e gestão escolar.

Palavras-Chave: Leitura. Avaliações externas. Competências leitoras. Letramento. Políticas educacionais

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Gráfico 1	Evolução das proficiências médias em Língua Portuguesa no Saeb - Ensino Médio	23
Gráfico 2	Média de proficiência em Língua Portuguesa SPAECE 2019 das escolas regulares e profissionais da CREDE 02	38
Gráfico 3	Percentual por percentual de acerto no teste de Língua Portuguesa - Avaliação Diagnóstica 2019.1.....	44
Gráfico 4	Percentual por percentual de acerto no teste de Língua Portuguesa - Avaliação Diagnóstica 2019.2.....	45
Quadro 1	Escala de Língua Portuguesa - SAEB - 3º ano Ensino Médio	20
Quadro 2	Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb: Temas e seus Descritores 3ª Série do Ensino Médio	21
Quadro 3	Escala de Proficiência do SPAECE.....	27
Quadro 4	Classificação das escolas de acordo com o Inse (Indicador de Nível Socioeconômico)	32
Quadro 5	Resultado avaliação diagnóstica 2018.1 EEM Monsenhor Antero - 3ª série EM - Português	42
Quadro 6	Resultado avaliação diagnóstica 2018.2 EEM Monsenhor Antero - 3ª série EM - Português	43
Quadro 7	Principais achados/problemas identificados na pesquisa de campo	97
Quadro 8	Utilização do Protocolo de leitura	100
Quadro 9	Perspectiva de mudança a respeito da concepção de leitura	101
Quadro 10	Utilização de textos significativos com os alunos	103
Quadro 11	Formação e acompanhamento do trabalho com leitura	105
Quadro 12	Criação de um jornal escolar	107
Figura 1	Localização da cidade de Uruburetama - CE	29
Figura 2	Fachada da EEM Monsenhor Antero José de Lima - Uruburetama/CE..	31
Figura 3	Projetos em leitura desenvolvidos na EEM Monsenhor Antero José de Lima.....	35

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Padrão de desempenho médio - Língua Portuguesa - Rede estadual e redes municipais do estado do Ceará	28
Tabela 2	Resultado SPAECE - Português - EEM Monsenhor Antero José de Lima.....	40

LISTA DE ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento Educacional
EEM	Escola de Ensino Médio
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico
MEC	Ministério da Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PCA	Professor Coordenador de Área
PISA	Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Alunos)
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	A PROFICIÊNCIA EM LEITURA COMO CONDIÇÃO DE APRENDIZAGEM	17
2.1	OS TESTES EM LEITURA REALIZADOS PELAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL	18
2.2	CONTEXTO EDUCACIONAL E LOCAL DA ESCOLA MONSENHOR ANTERO	29
2.3	OS RESULTADOS DE PROFICIÊNCIA LEITORA DA ESCOLA MONSENHOR ANTERO	39
3	OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE LEITORES NO BRASIL ..	48
3.1	LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL	49
3.2	O PAPEL DA ESCOLA E PROFESSORES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE LEITORES	58
3.2.1	A Interdisciplinaridade	71
3.3	PERCURSO METODOLÓGICO	77
3.4	ANÁLISE DOS DADOS	81
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSTA PARA UM TRABALHO INTERDISCIPLINAR VOLTADO À LEITURA ...	96
4.1	DEFINIÇÃO E UTILIZAÇÃO DO PROTOCOLO DE LEITURA	98
4.2	COMPETÊNCIA LEITORA E RESPONSABILIDADE DA COMUNIDADE ESCOLAR	101
4.3	UTILIZAÇÃO DE TEXTOS SIGNIFICATIVOS COM OS ALUNOS.....	102
4.4	ACOMPANHAMENTO DO TRABALHO COM LEITURA POR PARTE DA GESTÃO	104
4.5	CRIAÇÃO DE UM PROJETO DE FORMAÇÃO DE LEITORES...	106

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
	REFERÊNCIAS	112
	APÊNDICE A – Roteiro para entrevista semiestruturada com profissionais da escola	116
	APÊNDICE B - Texto-exemplo para aplicação do protocolo de leitura	119
	APÊNDICE C – Sugestão de itens para protocolo de leitura	123
	APÊNDICE D - Termo de consentimento livre e esclarecido	124

1 INTRODUÇÃO

As dificuldades que alunos de escolas públicas têm em relação às competências e habilidades leitoras é uma questão que inquieta e preocupa muitos professores e gestores. A investigação das causas dessas dificuldades e a proposição de soluções ou alternativas para um trabalho diferenciado com a leitura são temas que interessam a muitos profissionais da educação e são o objeto de pesquisa do presente trabalho que tentaremos desenvolver e apresentar a partir de agora.

Os estudos dos casos de gestão na educação pública brasileira envolvem discussões que abarcam os mais diversos temas, desde as dificuldades estruturais enfrentadas pelo administrador escolar até a formação continuada destinada aos profissionais da educação, passando pela infrequência e reprovação escolar que ainda marcam grande parte das instituições educacionais. A defasagem em leitura apresentada pelos nossos jovens e pela população brasileira em geral também é uma preocupação que aflige muitos gestores escolares que se reconhecem como responsáveis pela formação de nossa sociedade.

É evidente que a escola tem uma grande parcela de responsabilidade nesse problema e, por isso, é preciso que se investigue quais fatores podem interferir nesse processo no ambiente escolar. Só assim, poderemos ter mais chances de mudar essa triste realidade da educação brasileira. O presente trabalho visa apresentar mais uma dessas realidades presentes em muitas escolas ao investigar as causas das dificuldades apresentadas em leitura observadas nos alunos do Ensino Médio de uma escola estadual de ensino regular no município cearense de Uruburetama.

O foco dessa pesquisa se dá com alunos matriculados nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio da Escola Monsenhor Antero José de Lima em um universo de aproximadamente 300 discentes que frequentam a instituição nos turnos manhã e tarde. O presente pesquisador também é professor da referida escola e leciona as disciplinas de Português e Redação, além de ministrar uma disciplina chamada Formação para a Cidadania, componente curricular que faz parte do projeto Diretor de Turma, presente em quase toda a rede estadual de ensino cearense.

A escola, objeto da pesquisa, é uma instituição bem antiga na cidade, considerada a primeira escola pública do município, construída ainda na década de 1940, bem localizada na cidade, no Centro, e de fácil acesso, porém de estrutura simples. Seus alunos geralmente fazem parte de famílias consideradas de baixa renda

com muitos deles apresentando sérias dificuldades socioeconômicas. Uma das maiores dificuldades enfrentadas pela escola hoje, é justamente melhorar os índices de aprendizagem desses jovens que, segundo os números apresentados pelas avaliações externas, se encontram em um nível crítico de competência leitora.

Tanto o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) quanto o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) colocam a escola com baixos resultados em leitura, o que provoca a reflexão deste pesquisador sobre os motivos que ocasionam esses números. Mais grave ainda é observar que, no caso do SPAECE, os alunos tiveram uma queda considerável de quase trinta pontos na escala de competência leitora durante três anos seguidos, nos resultados que avaliam aspectos de leitura, sendo que, antes dessa queda, os números colocavam a escola em situação de similaridade com os referenciais apresentados por outras escolas próximas e também dos registros observados na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) de escolas da mesma região.

Portanto, buscamos, através dessa dissertação, responder a seguinte pergunta: na perspectiva dos professores, quais as causas do baixo desempenho em leitura de alunos do Ensino Médio de uma escola pública no município de Uruburetama/CE?

Neste estudo, teremos como objetivo geral compreender as causas do baixo desempenho em leitura, tendo em vista a perspectiva dos professores. Para cumprir este objetivo geral, apresentamos os seguintes objetivos específicos: i) descrever a situação que envolve aspectos de competência leitora mensurados pelas avaliações externas relacionando-as aos seus contextos macro e micro que se observam na escola considerada; ii) analisar as dificuldades em leitura, na perspectiva dos professores das diversas áreas, relacionando aos autores que discutem a temática do letramento, formação de leitores e interdisciplinaridade. iii) propor soluções que possam contribuir para o aperfeiçoamento das ferramentas pedagógicas a serem adotadas pela gestão escolar.

O presente trabalho será dividido em cinco capítulos: o primeiro consta desta introdução que apresenta ao leitor uma perspectiva geral do tema dessa obra e seus objetivos, no segundo é descrita a problemática que originou o propósito da pesquisa: a observação do baixo desempenho em leitura de alunos do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual do Ceará. Para cumprir com esse objetivo apresentaremos os contextos macro e micro que envolvem essas dificuldades.

Com relação ao contexto macro, serão apresentadas informações sobre a importância e o modo como se trabalham as competências leitoras no Brasil, a importância que as avaliações externas têm na maneira como essas habilidades são avaliadas e como elas orientam as ações pedagógicas das escolas. Para isso, dissertamos sobre as principais avaliações externas aplicadas na Escola Monsenhor Antero: SPAECE e SAEB.

Em seguida, temos a descrição do contexto local representado pela escola e sua localização no município, destacando principalmente os dados socioculturais relacionados tanto à escola quanto ao município. Em relação à escola, procura-se caracterizá-la no tocante ao seu papel como promotora de cultura na cidade e como o contexto cultural presente em Uruburetama/CE pode influenciar de certa forma os resultados apresentados pela escola.

Ainda, no segundo capítulo, o contexto micro representado pela Escola Monsenhor Antero fica em evidência na caracterização de seu ambiente de trabalho e projetos de leitura executados. Nesse momento, também são evidenciados os resultados que a escola apresenta nessa área, que se torna a justificativa principal para escrita da nossa dissertação.

Esses resultados em habilidades leitoras¹, mensurados, principalmente, pelas avaliações externas são apresentados juntos a uma análise do que eles significam na prática escolar. Em resumo, são expostas informações referentes à escola pesquisada, seu contexto educacional, o trabalho que realiza em leitura com seus alunos e os resultados das avaliações aplicadas.

No terceiro capítulo, são analisados os desafios que envolvem o desenvolvimento de competências leitoras nas crianças e jovens. Para isso, buscamos fazer uma relação dessas dificuldades com alguns aspectos que envolvem o trabalho que pode ser feito pela escola para a mitigação ou mesmo superação dessas dificuldades. Entre esses aspectos podemos destacar: a formação de leitores no país, os processos de aquisição da leitura, as teorias que envolvem os multiletramentos a serem desenvolvidos na escola. Para ancorar nossas discussões mobilizamos os Novos Estudos do Letramento, teoria desenvolvida por diversos pesquisadores no mundo, liderada,

¹ Para os fins deste trabalho vale explicitar as diferenciações existentes entre competências leitoras e habilidades leitoras. O termo competência é usado para descrever a capacidade de um estudante realizar, com sucesso, tarefas relacionadas à leitura em um sentido mais amplo. As habilidades são descritas pela especificação dos conhecimentos e dos processos mentais envolvidos na realização de uma tarefa no ato de ler. Podemos dizer que a competência leitora envolve o uso harmônico e a mobilização de várias habilidades leitoras. (Ceale, 2020)

principalmente, por Brian Street (2014). No Brasil, representantes como Kleiman (2002), Souza *et al.* (2010) e Cafieiro (2005) contribuem para a discussão das práticas sociais de leitura e escrita na perspectiva dos letramentos presentes nesses estudos.

Nesse terceiro capítulo, fazemos uma análise da literatura referente ao tema e aplicável ao caso em questão. Sobre isso, vale destacar o conceito de leitura adotado por Kleiman (2002, p. 10), "leitura é uma prática social que remete a outros textos e outras leituras, quando se coloca em ação todo nosso sistema de crenças, valores e atitudes que refletem o grupo social em que fomos criados", compreendendo assim que a leitura é um reflexo da nossa cultura, uma expressão de nossos valores como sociedade, que precisa ser compreendida de maneira muito particular. Essa visão de leitura na qual vamos refletir é nossa base de análise para as discussões dos processos que envolvem a investigação das causas que resultam nas dificuldades em compreensão leitora apresentadas, o qual resume o tema de nosso trabalho.

Outra discussão a ser levantada neste capítulo diz respeito à formação de leitores que deve ser incentivada pela escola. É uma consequência natural a melhoria das habilidades e competências leitoras dos alunos se ela conseguir formar bons leitores dentre seus discentes. Utilizando o pensamento de Klebis, citado por Lima e Azevedo (2011, p. 68)

A importância da instituição escolar no processo de formação de leitores e na constituição de práticas de letramento mais significativas no interior das escolas, apesar de largamente discutida, além disso permanece distante de encontrar seu verdadeiro lugar e, ainda que a escola não seja a única instância responsável pela dinamização das relações entre os sujeitos e os objetos culturais, seu papel na construção dessas relações é primordial, de modo que não podemos pensar a leitura sem considerar o papel da escola. (KLEBIS, 2008, p. 37)

Fica evidente o quanto a escola precisa tomar para si o papel de responsabilidade na formação de leitores o que implicaria em melhorias nas habilidades de competência leitora de seus alunos. É uma discussão pertinente a todo trabalho que envolve a investigação de fatores que têm impacto nos resultados em leitura, mensurados, principalmente, pelas avaliações externas descritas no segundo capítulo.

Aspectos de competência leitora mensurados nos alunos é uma condição que pode ser associada à eficácia escolar, e as condições socioeconômicas precisam ter sua relevância destacada e analisada para que haja uma compreensão completa do problema

evidenciado. Junto a esse destaque, deve ocorrer também uma análise do currículo escolar, estrutura da escola, concepção de linguagem adotada pelos professores, decisões tomadas pela gestão etc. Sendo assim, também é importante um estudo desse conceito de equidade e como a escola lida com as diferenças reais associadas a essas condições apresentadas nos alunos que chegam a ela.

Em síntese, nessa terceira parte da dissertação, procuramos relacionar as particularidades do caso em questão e o que pensam os grandes teóricos dos processos educacionais, destacando a concepção de leitura a ser adotada pelos educadores, o papel da escola na formação de leitores, da equidade educacional na correta interpretação dos resultados das avaliações externas e nos processos de melhoria das competências leitoras dos estudantes. Também, apresentamos, neste capítulo, os dados produzidos na pesquisa de campo referentes ao trabalho de proficiência em leitura realizado pela escola e uma análise desses dados à luz dos pensadores que focam no desenvolvimento das habilidades em leitura.

Foi constatado na pesquisa que os professores reconhecem o problema na aprendizagem de leitura pelos alunos e a importância de um trabalho específico voltado à superação dessa dificuldade. Também verificamos através dessas respostas lacunas em estratégias pedagógicas que poderiam ser adotadas pela gestão escolar, principalmente no que se refere à formação dos professores. Uma formação em serviço que capacite os professores a enfrentar os desafios do ensino de práticas leitoras nos alunos, de acordo com as dificuldades encontradas e detectadas nas avaliações em leitura pelas quais a escola passa.

A problemática verificada na escola pode ser comum a muitas outras e pensando na estrutura da própria rede estadual, o sistema de ensino também pode fornecer uma formação continuada aos professores buscando parcerias com programas/estratégias específicos da rede ou até mesmo através de universidades parceiras. Essa formação diz respeito ao ensino de estratégias de leitura a ser adotado por docentes de outras áreas que não sejam da disciplina de Português visando a um trabalho interdisciplinar voltado à melhoria da competência leitora de seus alunos.

No quarto capítulo, é proposto um Plano de Ação Educacional, no intuito de fornecer opções de ações pedagógicas a serem adotadas tendo em vista a melhoria dos índices de competência leitora nos alunos objetos da pesquisa. Esse plano pedagógico é pautado, principalmente, na exequibilidade para o caso em questão, observadas as

particularidades identificadas no campo de pesquisa e as limitações presentes no contexto educacional em que a escola está inserida.

Nossa proposta inclui a ampliação da competência leitora dos alunos através de orientações a serem implementadas pelo Núcleo Gestor, baseadas em cinco ações: utilização de estratégias de leitura durante as aulas (protocolo de leitura), proposta de mudança de perspectiva sobre a concepção de leitura por parte dos profissionais, utilização de textos significativos com os alunos, acompanhamento do trabalho com leitura realizado pelos professores e a criação de um projeto de formação de leitor (jornal escolar).

O último capítulo consta das considerações finais pensadas pelo pesquisador a respeito da contribuição que um trabalho como este pode fazer para a melhoria da educação de uma forma geral. Também são feitas reflexões importantes da forma como a construção desta dissertação ajudou esse investigador a repensar seu trabalho docente e valorizar ainda mais todo o esforço empreendidos pelos grandes profissionais do país, os professores.

2 A PROFICIÊNCIA EM LEITURA COMO CONDIÇÃO DE APRENDIZAGEM

Não é de hoje que a preocupação das autoridades educacionais brasileiras com o nível de desempenho dos alunos em avaliações que aferem aspectos de competências leitoras se mostra maior. Desde o início das chamadas avaliações em larga escala, que traçaram o histórico de evolução e perfil dos estudantes brasileiros, já se percebia o fraco desempenho dos nossos discentes em aspectos que medem as habilidades de leitura deles.

Dados recentes de uma dessas avaliações de âmbito internacional, denominada Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), realizada em vários países e coordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2015, apontam que 50% dos estudantes brasileiros estão abaixo do nível básico de proficiência em leitura. A nota do país obtida nessa avaliação foi de 407 pontos, sendo que a média dos países da OCDE foi de 497. Esse dado reflete uma constatação de que os discentes em nosso país estão abaixo de um nível de compreensão leitora adequado quando nos comparamos a outros países e pode deixar a nação em desvantagem em aspectos relacionados a conhecimentos que exijam habilidades e competências em leitura.

As avaliações externas podem ser uma ferramenta importante para orientar as ações realizadas pela escola, porém é importante reconhecer seus limites, tendo ciência de que não deve ser o único recurso para se avaliar o trabalho realizado com os alunos. Uma das ponderações que podemos fazer sobre isso é a de que a avaliação externa não analisa o conhecimento agregado pela escola ao seu aluno, já que ela, geralmente, só avalia o final do processo educativo. O processo que abrange o desenvolvimento das competências pelos alunos ao longo do convívio escolar não consegue ser visualizado por esses testes ficando uma lacuna presente nesses tipos de avaliações.

Tendo em vista esse contexto, é urgente que o trabalho desenvolvido nas escolas relacionado a esse ponto possa ser direcionado ao estabelecimento de processos de ensino-aprendizagem que melhorem essa realidade. Nesse sentido, a leitura, mesmo sendo fundamental em todas atividades escolares, fica relegada, em alguns casos, a um segundo plano ou acaba não sendo desenvolvida de forma adequada no ambiente escolar, o que reflete também nesses baixos resultados.

A importância da leitura para a educação é indiscutível, visto que ela é uma ferramenta essencial para a aprendizagem em todas as disciplinas. Os benefícios da

leitura nos alunos vão desde um maior domínio da linguagem, potencial de concentração, desenvolvimento de uma visão crítica e capacidade de argumentação que terão impacto na formação de alunos mais engajados e ativos. Por conseguinte, é através dela que as competências leitoras poderão ser desenvolvidas e aprimoradas em um trabalho que deve ser estimulado desde a infância.

No presente capítulo, procuramos relacionar os resultados em leitura observados nos alunos e a problemática que se desenha em grande parte de nossas escolas. Descrevemos como as habilidades leitoras de nossos alunos são aferidas nas avaliações externas e analisamos as dificuldades que os baixos índices apresentados significam na prática escolar, discutindo também o contexto educacional da escola objeto da pesquisa.

Começamos apresentando como os testes em leitura aplicados pelas avaliações em larga escala avaliam as competências leitoras dos nossos alunos e podem ser utilizados na reorientação de práticas pedagógicas nas escolas. Em seguida, descrevemos algumas particularidades relacionadas à política educacional presentes na rede estadual do Ceará à qual pertence a escola pesquisada. Logo após, o contexto educacional e local da escola será retratado, junto aos resultados de proficiência leitora observados nas avaliações externas².

2.1 Os testes em leitura realizados pelas avaliações em larga escala no Brasil

O surgimento das avaliações em larga escala no Brasil remonta ao início da década de 90, porém somente há pouco tempo seu uso como ferramenta pedagógica está mais intenso por parte das escolas e redes de ensino. Brooke e Cunha (2011) citam um documento de 2005 em que o Conselho Nacional dos Secretários de Educação afirma que o principal uso das avaliações em larga escala era para formação continuada de professores.

Podemos entender como justificativa para esse pouco uso das avaliações externas como ferramenta pedagógica a falta de percepção, por parte dos gestores educacionais, do potencial que elas podem oferecer no trabalho de planejamento escolar. Em quase todos os sistemas ou redes educacionais do Estado federativo

² Aqui cabe uma observação a respeito dos modelos de letramento adotados tanto nas avaliações externas quanto nos projetos aplicados pelas escolas para desenvolver competências leitoras. Street (2014) identificou duas perspectivas: o modelo *autônomo* (concebe as práticas de leitura como individuais e técnicas) e o modelo *ideológico* (que associa a leitura a uma dimensão social). Nós entendemos que as avaliações externas adotam um modelo autônomo, enquanto o ideal seria trabalhar o modelo ideológico. Essas visões e conceitos serão melhor trabalhados no capítulo 3 deste trabalho.

brasileiro existem ao menos uma avaliação em larga escala aplicada aos estudantes, que geralmente avaliam competências e habilidades em duas disciplinas básicas: Português e Matemática.

São exemplos dessas avaliações mais conhecidas, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), aplicada em nível nacional em todos os estados brasileiros e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), aplicada em nível estadual no estado do Ceará. A primeira avaliação citada contribuiu para a construção de um importante indicador de desempenho educacional, que é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que tem por objetivo avaliar a qualidade do ensino no país e estabelecer metas para sua melhoria.

O SAEB foi criado em 1990, sofrendo segundas reestruturações ao longo dos anos. No começo, avaliava-se apenas o Ensino Fundamental através de testes baseados nos currículos dos sistemas estaduais de ensino. Em 1995, passou a ser adotada uma nova metodologia de construção dos testes e análise dos resultados: a adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI) que permite a comparabilidade entre os resultados ao longo do tempo e o levantamento de dados contextuais através de questionários. As avaliações passaram a ser realizadas a cada dois anos por dados amostrais das escolas, com a inclusão da avaliação no Ensino Médio e também passou a contar com a participação de escolas particulares (INEP, 2019).

Em 2005, o SAEB foi reestruturado e passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que se utilizava de procedimentos de uma avaliação amostral das redes públicas e privadas com foco na gestão da educação básica e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também chamada de Prova Brasil, que avaliava de forma censitária as escolas em cada nível de ensino, permitindo a geração de resultados por escola. As médias de desempenho no SAEB, juntamente com os dados de aprovação obtidos no Censo Escolar, passaram a compor o IDEB a partir do ano de 2007.

Em 2013, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) foi incorporada ao SAEB para melhor aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática. Em 2017, as escolas públicas e privadas de Ensino Médio passaram a ter resultados no SAEB e consequentemente no IDEB. Em 2019, todas as siglas que compõem o sistema como a Ana, Aneb e Anresc passaram a não mais existir e todas elas são identificadas apenas como SAEB acompanhadas do nível de ensino avaliado, com aplicação das provas nos anos ímpares e a divulgação dos

resultados nos anos pares. As condições de acesso e oferta das instituições de Educação Infantil também serão avaliadas pelo sistema. (INEP, 2019)

Atualmente, o SAEB está regido pelo Decreto Nº 9.432, de 29 de junho de 2018, que estabelece os objetivos da Política Nacional de Avaliação e os Exames da Educação Básica, entre eles o SAEB. Segundo o Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que coordena a aplicação do SAEB, ele é composto por

um conjunto de avaliações externas em larga escala que permitem ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. Por meio de provas e questionários, aplicados periodicamente pelo Inep, o Saeb permite que os diversos níveis governamentais avaliem a qualidade da educação praticada no país, de modo a oferecer subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas com base em evidências (BRASIL, 2019).

Para o 3º ano do Ensino Médio, o Ministério da Educação (MEC) classificou os níveis de proficiência obtidos pelos alunos no SAEB em uma escala de 0 a 8, adotando os seguintes níveis conforme o resultado: de 0 a 3 são considerados **insuficientes**; entre 4 e 6 os alunos têm nível de conhecimento **básico**; e os níveis 7 e 8 correspondem ao conceito **adequado**. Esses níveis ou escalas de proficiência podem ser considerados como uma síntese numérica do nível de domínio de um aluno ou grupo de alunos em determinada competência. A cada síntese numérica o MEC fornece uma interpretação pedagógica que oferece subsídios para intervenções educativas a serem realizadas nas escolas.

Abaixo, segue um quadro com a escala de Língua Portuguesa para o 3º ano do Ensino Médio:

Quadro 1 - Escala de Língua Portuguesa - SAEB - 3º ano Ensino Médio

Nível 0	225 ou menos
Nível 1	225 a 250
Nível 2	250 a 275
Nível 3	275 a 300
Nível 4	300 a 325
Nível 5	325 a 350

Nível 6	350 a 375
Nível 7	375 a 400
Nível 8	Maior ou igual a 400

Fonte: INEP

Segundo o MEC, a maioria dos alunos que se encontram nos níveis considerados “insuficientes” (0 a 3) não são capazes de localizar informações explícitas em artigos de opinião ou resumos, por exemplo. Os estudantes da 3ª série com desempenho menor que 225 requerem atenção especial, pois ainda não demonstram habilidades muito elementares que deveriam apresentar nessa etapa escolar.

As habilidades de leitura que são mensuradas nos testes fazem parte das matrizes de referência do MEC, amplamente divulgadas e adotadas nas redes educacionais de todo país e presentes em boa parte dos livros didáticos adotados pelas escolas, os quais também serviram de base para elaboração dessas matrizes. Para o 3º ano do Ensino Médio, a Matriz de Referência completa em Língua Portuguesa é composta pelo conjunto dos seguintes descritores:

Quadro 2 - Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb: Temas e seus Descritores 3ª Série do Ensino Médio

Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
Descritores do Tópico III. Relação entre Textos	

D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
Descritores do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7	Identificar a tese de um texto.
D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
Descritores do Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfo sintáticos.
Descritores do Tópico VI. Variação Linguística	
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

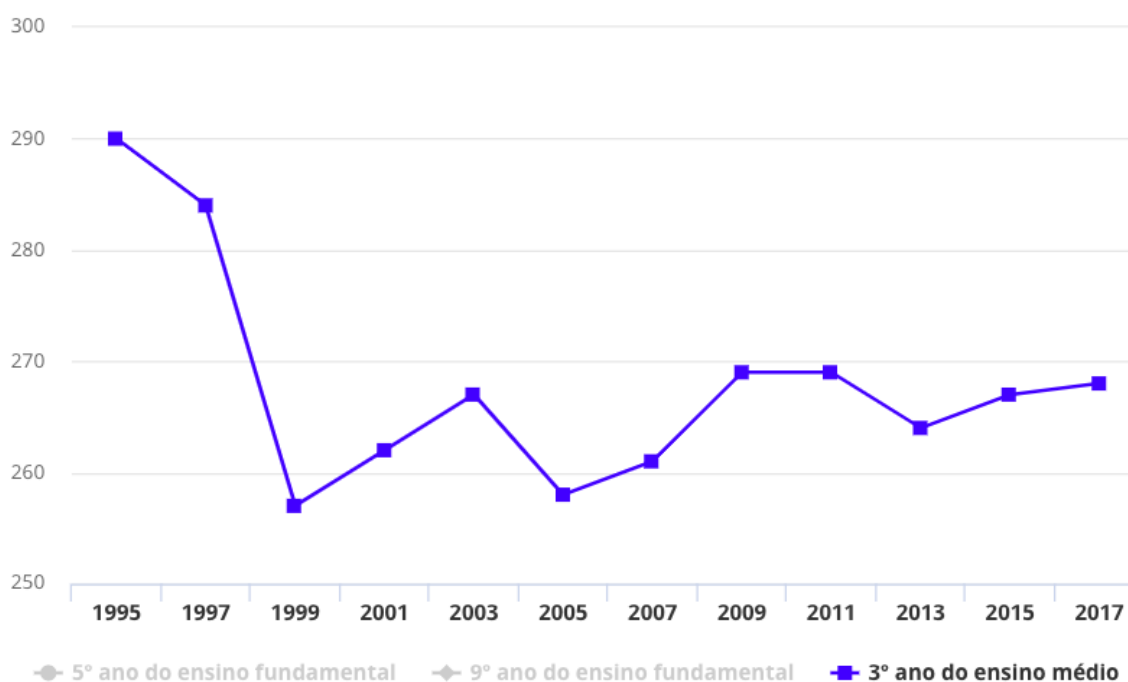
Fonte: INEP

É importante destacar que dentro da perspectiva de cada descritor há vários graus de complexidade verificados pela avaliação em larga escala de acordo com as etapas próprias do processo de desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos. Em vista da apresentação desse quadro que descreve habilidades leitoras que os alunos do 3º ano do Ensino Médio devem demonstrar, fazemos uma consideração sobre o que pensamos ser o ideal a ser pensado a respeito do Plano de Ação Educacional (PAE)

definido no capítulo 4 deste trabalho. É preciso que se pense em estratégias pedagógicas que abarquem descritores e habilidades leitoras que possam ser trabalhadas já a partir do 1º ano do Ensino Médio. Pensamos assim, pois acreditamos que um plano voltado apenas para o 3º ano poderia ter pouco tempo de aplicação, principalmente numa série em que o jovem precisa pensar também sobre outros caminhos importantes (ENEM, vestibular, etc).

Uma análise da última aplicação do SAEB, em 2017, permite traçar um panorama geral do desempenho dos alunos brasileiros e avaliar a qualidade do ensino público no país. O gráfico 1 acompanha a evolução da série histórica da proficiência média em Língua Portuguesa para o Ensino Médio:

Gráfico 1: Evolução das proficiências médias em Língua Portuguesa no Saeb - Ensino Médio



Fonte: G1 - Educação/MEC-INEP

Observa-se que, desde 1995, quando os resultados da prova puderam ser comparados, houve uma queda nos resultados apresentados, podendo-se atribuir a isso a mudanças na metodologia e universo das escolas avaliadas. Um exemplo dessas mudanças ocorridas entre as edições de 1997 e 1999 foi a exclusão de escolas federais e

das escolas rurais de todos os estados, na aplicação do SAEB em 1999 (IBGE, 2019). Também podemos citar o aumento no números de alunos avaliados entre as duas edições que teve um crescimento de 59% com a incorporação de 700 mil novos alunos avaliados nessa etapa (RELATÓRIO SAEB, 1999).

Também não podemos deixar de mencionar as questões socioeconômicas envolvidas nesse processo, já que o acesso a escola ainda era um problemas bem recorrente nesse período. No geral, o que se pode perceber é que os números são muito inconstantes e demonstram o quanto está crítica a situação do Ensino Médio no Brasil.

Ainda segundo o SAEB 2017, cerca de 70% dos alunos do 3º ano encontram-se nos três primeiros níveis da escala, considerados insuficientes no aprendizado, com poucas habilidades de competência leitora desenvolvidas. Esses números se tornam ainda mais preocupantes se considerarmos que dentro desses 70%, cerca de 23% se encontram no nível 0, o mais baixo da escala.

São resultados que deixam não só os profissionais da educação, mas toda a sociedade bastante preocupada com a formação que nossos discentes recebem e que com certeza terão impacto no desenvolvimento de quaisquer atividades que envolvam o uso de textos, seja em situações cotidianas ou mesmo quando elas buscam o mercado de trabalho e são exigidas essas habilidades leitoras.

Avaliando essa série histórica, nota-se a estagnação dessa etapa de ensino, que em 2017 obteve uma média de 268, um ponto a menos do que em 2009, ano em que obteve 269, ou seja, em um período de quase dez anos não houve evolução dos discentes. Esse cenário de estagnação em que se encontra o Ensino Médio pode ser um reflexo de anos de esquecimento e de falta de políticas públicas específicas voltadas a essa etapa. Podemos citar como exemplo bem sucedido de política pública nesse período, no entanto voltada ao Ensino Fundamental, o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), criado em 2012, que teve boa receptividade por parte dos profissionais e perspectivas positivas para melhoria dos resultados em leitura nessa etapa de ensino e que poderia ser pensada de forma semelhante, porém direcionada ao Ensino Médio.

A superação desse problema não virá de forma rápida e, como tudo em educação, necessita de bastante compromisso por parte de todos os atores (alunos, família, escola e governo) envolvidos nessa questão. É preciso que mais ações sejam feitas e que possam efetivamente contribuir para esse grande desafio de melhoria do ensino público no país.

A criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a proposta aprovada do Novo Ensino Médio, medidas tomadas em nível federal, são iniciativas ainda cercadas de muitas dúvidas³, porém são tentativas válidas, no sentido da unificação dos currículos estaduais e da possibilidade de um trabalho que possa inspirar a troca de experiências exitosas entre as redes, já que todos os estados devem trabalhar um currículo comum, respeitadas, obviamente, as especificidades locais. É importante destacar que os dados das avaliações em larga escala se referem a um período anterior a implementação da BNCC e que, a partir de 2022, seus resultados já sofram a influência dessa implementação.

Interessante observar como a BNCC, aprovada pela resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação no dia 22 de dezembro de 2017, concebe o ensino da Língua Portuguesa e os letramentos na escola. É importante salientar que esse trecho não se refere especificamente ao Ensino Médio, mas a todos os segmentos (incluindo Educação Infantil, Fundamental I e II) englobados pela BNCC:

ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2017, p. 65)

Partindo desse ponto de vista, percebe-se que a BNCC compartilha de uma visão que entende a leitura a partir de práticas sociais e da troca de experiências entre os atores envolvidos. Portanto, é por esse caminho que a escola deve pensar seus projetos em leitura e o desenvolvimento de habilidades leitoras, restando saber se esses projetos condizem com os chamados descritores cobrados nas avaliações externas que aferem as competências em leitura. É preciso deixar bem claro aqui que devemos ter o cuidado de não hierarquizar os descritores, colocando-os em um pedestal aos quais os projetos de leitura deveriam se submeter. A concepção dos projetos em leitura deve ser bem mais amplo do que a diretriz pedagógica representada por esses descritores.

Também não podemos deixar de citar as mudanças promovidas pela lei nº 13.415/17, que estabelece alterações na estrutura do Ensino Médio entre as quais: a ampliação do tempo do estudante na escola, uma nova organização curricular mais

³ Durante a elaboração da BNCC algumas entidades educacionais se posicionaram contra o processo de elaboração, discussão e aprovação do documento, dentre os quais podemos destacar a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE) que questionava dentre outros pontos o processo de condução na construção da base. (ANFOPE, 2017)

flexível que esteja de acordo com a BNCC e oferta de diferentes opções de escolha aos estudantes através dos itinerários formativos e formação técnica e profissional (MEC, 2019).

A principal mudança que pode ter impacto no ensino de leitura é a adaptação do currículo de Língua Portuguesa para que seja incluída nos chamados itinerários formativos que devem ser ofertados junto aos conteúdos presentes na base (BNCC, 2017, pág. 469). A leitura será trabalhada com outras disciplinas que englobam a área de Linguagens e suas tecnologias e poderá ser escolhida pelos alunos nesses itinerários formativos se eles desejarem aprofundar seus conhecimentos na área. Portanto, fica a cargo da escola adaptar e ofertar esse aprofundamento em leitura aos seus alunos, se assim eles escolherem.

Além de medidas na esfera federal, algumas decisões tomadas no nível estadual ou mesmo municipal tentam reduzir os efeitos negativos que esses baixos índices de desempenho estudantil ocasionam no sistema de ensino público. Essas medidas passam pela criação de seus próprios sistemas de avaliação de desempenho como ação para tornar mais iminente e rápida a tomada de decisões sobre intervenções pedagógicas a serem realizadas com base nos resultados apurados.

No âmbito do estado do Ceará, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE) consiste em uma avaliação em larga escala que avalia competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Foi implementado em 1992 pelo Governo do Estado, por meio do Decreto 21.398/91, com o objetivo de promover um ensino de qualidade e equânime em toda a rede estadual de ensino. Nesses primeiros anos, o SPAECE recebia a denominação de Avaliação do Rendimento Escolar dos alunos de 4ª e 8ª séries.

Somente no ano 2000, houve a institucionalização oficial com o nome Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), através da Portaria nº 101/00. A primeira experiência de 1992 avaliou apenas escolas de Fortaleza e um universo de 14 mil alunos, sendo expandida nos anos seguintes para os municípios sedes das chamadas delegacias regionais, alcançando um total de 39 mil alunos na virada do século. (JÚNIOR *et al*, 2013)

Atualmente, o exame está universalizado nos 184 municípios cearenses e é realizado de forma censitária nos 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e de forma amostral no 2º período da Educação de Jovens e Adultos (EJA). É uma avaliação que já está

consolidada no cenário educacional cearense como forma de garantir o direito à aprendizagem dos estudantes.

Os resultados de proficiência leitora⁴ mensurados pelos exames nos alunos permitem dividi-los nos seguintes padrões de desempenho: muito crítico, crítico, intermediário e adequado. O quadro 3 apresenta os padrões de desempenho do SPAECE de acordo com a pontuação atingida pelos discentes:

Quadro 3: Escala de Proficiência do SPAECE

Muito crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
até 225	225 a 275	275 a 325	acima de 325

Fonte: <http://www.spaece.caedufff.net>

Segundo o Boletim Informativo do SPAECE, os alunos que, após 12 anos de escolaridade (3º ano do Ensino Médio) se restringiram ao padrão **muito crítico** de desempenho estão muito aquém da competência leitora esperada e corresponde apenas ao que seria considerado avançado para alunos ao final de apenas cinco anos de escolaridade. O padrão correspondente ao nível **crítico** diz respeito a alunos que já desenvolveram habilidades para uma leitura autônoma, mas que ainda se encontram em fase inicial de desenvolvimento das competências e habilidades leitoras.

O nível **intermediário** é um padrão que corresponde a alunos que demonstram ter desenvolvido as habilidades essenciais referentes à etapa de escolaridade avaliada, são alunos que demonstram uma familiaridade com textos de diferentes gêneros e tipologias e desenvolveram habilidades que lhes permitirão alçar à categoria de leitores proficientes. O nível **adequado** corresponde a alunos que demonstram desempenho além do esperado e conseguem interagir com gêneros/textos de alta complexidade estrutural, temática e lexical, esses discentes podem ser considerados leitores proficientes.

Os resultados do estado no SPAECE para o ano de 2017 apresentam os seguintes resultados:

⁴ Proficiência em leitura é a capacidade de construir sentidos para o texto de acordo com as condições de funcionamento do gênero mobilizando para isso, um conjunto de saberes sobre a língua, o gênero, o assunto focalizado, o autor, o suporte e o modo de leitura. (Ceale, 2020)

Tabela 1: Padrão de desempenho médio - Língua Portuguesa - Rede estadual e redes municipais do estado do Ceará

Língua Portuguesa		2012	2013	2014	2015	2016
Rede estadual	5º ano EF	200,4	194,6	202,7	198,8	208,5
	9º ano EF	245,8	244,5	241,1	242,4	250,0
	3ª série EM	251,6	257,6	263,6	*	265,9
	2º EJA/EM	214,4	219,6	224,6	*	227,6
Redes municipais	5º ano EF	204,4	200,9	207,1	210,9	214,4
	9º ano EF	235,4	241,8	239,1	243,8	250,3

*Série não avaliada no período
Fonte: CAEd/UFJF

Esses resultados demonstram também a dificuldade da rede estadual em avançar naquela etapa considerada mais crítica da educação básica, que é o Ensino Médio. Os números indicam um crescimento da série histórica, mas não o suficiente para que os alunos atinjam o nível intermediário de aprendizagem, que para essa etapa, corresponde na escala a partir de 275, situando-os ainda em um nível crítico em relação às competências leitoras avaliadas no exame.

Segundo os padrões de desempenho do SPAECE, os alunos que se encontram nesse nível ainda não são considerados leitores proficientes, embora já tenham adquirido algumas habilidades que lhes permitem uma leitura autônoma, mas ainda insuficiente para o que se espera de alunos nessa faixa etária. Com relação às matrizes de referência nas quais a prova se baseia para a elaboração de seus itens, elas são praticamente as mesmas do SAEB e também são amplamente divulgadas às escolas e professores na elaboração dos currículos escolares.

A conclusão que se chega na análise dos números do SPAECE é que grande parte do sistema de ensino público tem consciência da importância das avaliações externas e as utiliza como medida para planejamento de ações pedagógicas. No entanto, os resultados para o Ensino Médio, ainda caminham a passos lentos. Muito se tem feito, no estado do Ceará, para que esses números que medem competências leitoras nos

estudantes tenham uma evolução consistente e promovam a formação de estudantes com as habilidades de leitura plenamente desenvolvidas. São essas ações que procuraremos relatar na seção seguinte e avaliar sua relação com os processos de formação leitora.

2.2 Contexto educacional e local da Escola Monsenhor Antero

O objetivo da presente seção é realizar uma descrição mais detalhada da conjuntura presente no ambiente da Escola Monsenhor Antero. No plano escolar, procuramos levantar dados sobre a estrutura de funcionamento e pessoal docente, discente e dados socioeconômicos relacionados à comunidade. No plano municipal, destacamos elementos que podem de certa forma ter efeitos no trabalho pedagógico realizado pela escola como equipamentos culturais disponíveis e possíveis de serem utilizados por ela e políticas educacionais que podem ter efeitos nos resultados educacionais, principalmente em leitura, apresentados pela instituição.

A escola objeto da presente pesquisa localiza-se no município de Uruburetama-CE, cidade do interior cearense com pouco mais de 20 mil habitantes (CENSO 2014), distante cerca de 110 km da capital Fortaleza. Chama-se Escola de Ensino Médio (EEM) Monsenhor Antero José de Lima, possui 304 alunos matriculados, segundo o censo escolar 2019 (QEdu), que oferece ensino regular nas séries de 1º, 2º e 3º anos, divididos nos turnos manhã e tarde, sendo três turmas de 1º anos, três de 2º e três turmas de 3º anos.

Figura 1 - Localização da cidade de Uruburetama - CE



Fonte: Wikipedia

É uma escola com estrutura simples: 06 salas de aula, banheiros feminino e masculino para os alunos, laboratório de informática, biblioteca, secretaria, cantina, sala de professores e sala da direção e coordenação. Também possui um pátio interno coberto para reuniões de alunos e de pais ou para realização de eventos e culminância de projetos. Não possui quadra de esportes, nem laboratórios de ciências ou de línguas, bem como não possui refeitório.

O quadro total de funcionários da escola é composto por 39 pessoas, sendo 17 professores, apenas quatro deles efetivos, e núcleo gestor composto por uma diretora e duas coordenadoras pedagógicas, que trabalham em um mesmo horário e possuem carga horária semanal de 40 horas semanais. Há regentes para o laboratório de informática e sala de multimeios (biblioteca), uma secretária, auxiliares administrativos, auxiliares de limpeza e uma agente financeira que auxilia na prestação de contas da escola.

Os equipamentos culturais presentes no município de Uruburetama, ou seja, locais em que há edificações destinadas a práticas culturais, não são muito numerosos. A cidade conta com uma biblioteca pública que, embora seja de fácil acesso (centro da cidade), dispõe de um acervo que não é muito amplo, não possuindo sequer informações a respeito da quantidade de volumes. Em visita ao local do prédio, que é bem localizado, foi constatado, no entanto, que o espaço é apenas a adaptação de uma

residência particular, faltando uma estrutura mais adequada à promoção e o incentivo à leitura na cidade.

O município não possui prédios que possam ser identificados como teatro, mas existe uma companhia de teatro gerenciada por alguns professores que realizam apresentações de peças teatrais, principalmente em eventos culturais promovidos pela Prefeitura. Essas apresentações acontecem em um anfiteatro construído na Praça da Matriz da cidade, porém essas produções não possuem um calendário fixo e geralmente acompanham ações promovidas pela Secretaria de Educação ou de Ação Social e Cultura do município.

Embora seja uma cidade bem antiga na região, não há um museu oficial para guarda da memória da localidade; há apenas algumas iniciativas particulares em que se busca preservar um pouco sua história, geralmente com a exposição de objetos. Em visita a um desses locais denominado "Casa da Memória de Uruburetama", consta de uma casa simples, sem apoio oficial, em que peças e utensílios, frutos de doações de pessoas, tentam contar um pouco a história do município.

A cidade não possui livraria ou banca de jornais que tenham acervo relevante, também não possui cinemas ou galerias, o que podemos concluir que um dos principais locais em que há disponibilidade de acesso à cultura para sua população seja a escola. Essas informações a respeito do contexto são importantes justamente para que tenhamos noção da importância maior ainda que a escola tem na promoção de meios culturais que facilitarão o seu entendimento dos processos que envolvem a leitura. A seguir observamos a fachada da escola objeto da presente pesquisa

Figura 2 - Fachada da EEM Monsenhor Antero José de Lima - Uruburetama/CE



Fonte: Arquivo da escola

Um outro dado interessante relacionado a EEM Monsenhor Antero é sua classificação segundo o Indicador de Nível Socioeconômico (Inse), que foi criado pelo INEP para classificar as escolas segundo as condições sociais de seus alunos e estabelecido a partir de questionários contextuais aplicados aos alunos junto às avaliações externas. Por esse índice, a escola em 2015, ficou classificada no grupo considerado “ **muito baixo**” que corresponde a menor escala dessa classificação.

Quadro 4: Classificação das escolas de acordo com o Inse (Indicador de Nível Socioeconômico)

Nível / Critérios	Bens no domicílio	Contratação de serviços	Renda familiar	Escolaridade dos pais
Muito baixo	Bens elementares*	-	Até 1 salário mínimo	Cursam ou completaram o Ensino Fundamental
Baixo	Bens complementares**	-	Até 1 salário mínimo	Cursam ou completaram o Ensino Fundamental
Médio baixo	Mais bens complementares	-	Entre 1 e 1,5 salários mínimos	Cursam ou completaram o Ensino Fundamental

Médio	Bens suplementares***	-	Entre 1,5 e 5 salários mínimos	Cursam ou completaram o Ensino Fundamental
Médio alto	Mais bens suplementares	-	Entre 5 e 7 salários mínimos	Completaram o Ensino Médio
Alto	Mais bens suplementares	-	Acima de 7 salários mínimos	Completaram faculdade e/ou podem ou não ter concluído uma pós-graduação
Muito alto	Mais bens suplementares	Contratam empregada mensalista ou diarista até 2x por semana	Acima de 7 salários mínimos	Completaram faculdade e/ou podem ou não ter concluído uma pós-graduação

***Bens elementares:** televisão com cores, geladeira ou telefone celular, por exemplo

****Bens complementares:** videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas ou computador com acesso à Internet, por exemplo

*****Bens suplementares:** freezer, telefone fixo ou carro, por exemplo.

Fonte: INEP

Em geral, os alunos da escola que se encontram neste nível possuem apenas bens elementares em casa, renda familiar mensal de até 1 salário mínimo e pais ou responsáveis com poucos anos de estudo, segundo a nota técnica explicativa do INEP. Essa classificação pode demonstrar uma maior dificuldade que os alunos da escola têm em melhorar os índices educacionais, pois além das dificuldades de aprendizagem que apresentam, há problemas socioeconômicos que infelizmente afetam seu desempenho estudantil e que não podem ser desprezados quando se considera esse contexto.

É preciso que levemos em consideração as circunstâncias em que esses jovens se encontram, pois muitos deles por se encontrarem em um nível socioeconômico muito baixo, acabam deixando os estudos em segundo plano para se dedicarem ao sustento da família. Estamos falando de jovens adolescentes em idade que, muitas vezes já é aproveitada pelo mercado de trabalho, o que causa um alto índice de infrequência escolar, prejudicando o seu rendimento e consequentemente seu desempenho nessas avaliações.

O município abriga mais duas escolas de ensino médio sendo uma delas na modalidade integral com ensino profissionalizante construída recentemente e

funcionando desde o ano de 2015. A referida escola possui sistema de seleção de alunos para matrícula através de análise do histórico escolar sendo admitido alunos com as melhores notas do município.

A outra escola da cidade, também é de ensino regular e não faz seleção de alunos, assim como a escola objeto da pesquisa, e possui 393 alunos matriculados segundo Censo Escolar 2018, ou seja, uma quantidade de alunos um pouco maior do que nossa escola analisada. As duas escolas de ensino regular do município têm quantidade de alunos bem próximas, embora esta última possua um número um pouco maior.

A escola Monsenhor Antero apresenta os seguintes projetos ou ações voltados ao ensino de leitura:

a) Projeto 6º tempo

São aulas com currículo diferenciado realizadas em dois dias da semana (terça e quarta) com duração de 50 minutos e voltadas exclusivamente ao ensino de Português e Matemática nos 3º anos e projetos de vida nas outras séries. Nesses dias, ocorre uma reestruturação dos horários de todas as disciplinas, que têm seu horário reduzido de 50 para 40 minutos, sobrando assim um sexto tempo usado para o projeto. Nos 3º anos, as aulas são voltadas exclusivamente ao ensino das competências e habilidades cobradas nas avaliações externas (principalmente SPAECE), com trabalho voltado ao reconhecimento dos descritores exigidos no exame.

b) Projeto de apadrinhamento

Através de diagnósticos realizados com as avaliações internas e externas, os alunos de todas as séries que apresentem mais dificuldades de aprendizagem são acompanhados durante um dia da semana por um professor que esteja em seu horário de atividade de planejamento. Durante uma hora-aula, o professor realiza um trabalho de reforço tanto em leitura como em Matemática com o objetivo de melhorar o rendimento desses alunos nessas disciplinas, podendo ser realizado individualmente ou em grupo de no máximo cinco alunos.

c) Aulas de reforço para o ENEM

Em aulas realizadas no contraturno, os alunos dos 3º anos ou de outras séries que irão prestar o ENEM estudam conteúdos que poderão ser aplicados nessa avaliação repassados pelos professores que estejam em seu horário de planejamento. São realizadas às terças, quartas e quintas, geralmente nos meses que antecedem à prova. Os alunos não têm a obrigação de comparecer a essas aulas de reforço, já que há algumas dificuldades em relação ao transporte escolar para alunos que moram na zona rural. São estudados conteúdos de todas as disciplinas e também Redação.

d) Projeto Leitor nota dez

Sob coordenação do professor regente da sala de multimeios (biblioteca), os alunos de todas as séries são incentivados à leitura com a mostra de alguns livros que constam do catálogo da biblioteca em eventos de apresentação no pátio. Os alunos que mais frequentam a biblioteca ou se destacam na leitura de mais livros são premiados e valorizados nesses eventos e contam sua experiência com a leitura.

Figura 3 - Projetos em leitura desenvolvidos na EEM Monsenhor Antero José de Lima



Projetos Leitor nota dez e aulão de reforço para o ENEM / Fonte: Arquivo da escola

Além dessas ações ou projetos específicos voltados ao desenvolvimento de habilidades de leitura, os professores de Português da escola relatam as seguintes ações realizadas durante suas aulas: resumos de livros como atividade de avaliação; realização de simulados, geralmente duas vezes por mês, com os descritores do SPAECE ou ENEM, aplicado nos 3º anos; e trabalho com leitura de textos motivadores para produção textual e leitura dessas produções textuais dos alunos em ações que não possuem calendário específico para acompanhamento.

Percebe-se com a apresentação desses projetos realizados pela escola na área de leitura que há uma preocupação com o desenvolvimento de habilidades leitoras dos alunos. Porém, os projetos parecem sempre voltados às avaliações externas e a consecução de bons resultados nesses exames, o que pode representar um equívoco por parte da equipe gestora.

Observa-se pelo contexto da escola, que há muitos alunos com dificuldades socioeconômicas e de aprendizagem, porém os projetos desenvolvidos focalizam em sua maior parte assuntos conteudísticos e voltados às avaliações externas. Excetuando-se o projeto de apadrinhamento que parece ser mais voltado às necessidades dos alunos, e àquilo que servirá realmente para sua vida, seja na escola ou fora dela, os outros projetos parecem ser reproduções de projetos de sucesso em outras escolas. Não que isso seja um erro, mas o primeiro passo para que um projeto desenvolvido numa instituição tenha sucesso é considerar a realidade de seus alunos e não simplesmente reproduzir boas ideias executadas em outros contextos.

As ações da escola não devem ser pensadas com vistas apenas às avaliações externas, mas devem ser consideradas de acordo com os alunos que ela recebe. Os bons resultados que serão observados nos sistemas de avaliação de desempenho serão uma consequência natural dessas ações que devem procurar, em primeiro lugar, a satisfação das necessidades/demandas de aprendizagem mais urgentes desses alunos que ingressam na escola.

Uma outra característica local relevante que cabe na descrição desse estudo de caso é a relação entre uma política educacional bastante presente na rede estadual e até certo ponto recente e os resultados apresentados de leitura de algumas escolas públicas. Trata-se da criação de escolas profissionais em regime integral, caracterizadas pelo ingresso de alunos através da seleção daqueles que obtêm melhores notas no Ensino

Fundamental que passam, então, a frequentá-las quando passam para o Ensino Médio. Essa característica, a nosso ver, impacta os resultados de leitura de escolas próximas, principalmente no início de funcionamento dessas escolas com regime diferenciado.

Em 2008, teve início no estado do Ceará a política de desenvolvimento e ampliação do Ensino Médio integrado à educação profissional com a implantação de 25 Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) através da Lei nº 14.273 de 2008 e progressiva ampliação da oferta de ensino. Passados 10 anos da implantação das primeiras escolas, em 2018 o número de escolas dessa modalidade de ensino subiu para 119 e o número de municípios atendidos, que em 2008 era de 20, subiu para 95, dez anos depois. Esse número de municípios atendidos corresponde a mais da metade do total de municípios do estado que é de 184 no total.

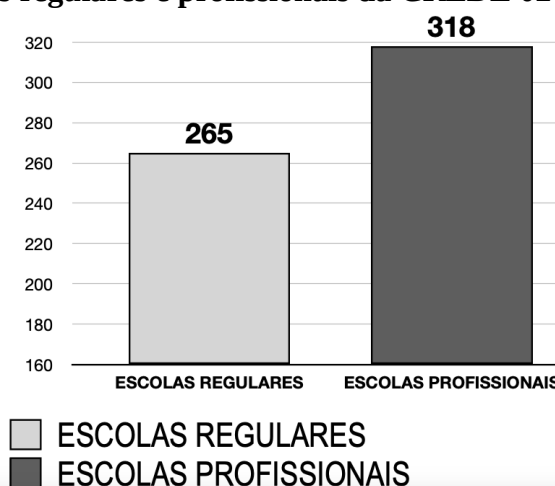
Junto ao aumento da oferta de vagas nesse ensino integral, foram construídas escolas dotadas de uma infraestrutura completa de ensino que deu condições de estudo diferenciadas aos alunos pertencentes a esse universo. Escolas que passaram a atender de maneira mais satisfatória às demandas pedagógicas necessárias a uma boa formação do aluno de Ensino Médio e que conta com apoio mais cuidadoso por parte do sistema educacional e técnicos educacionais da rede. O número total de alunos em matrícula inicial nas escolas profissionais alcança hoje mais de 52 mil alunos da rede pública, correspondendo a 15% do total de alunos matriculados no Ensino Médio cearense. (CEARÁ, 2019)

Além da infraestrutura totalmente diferenciada que se destaca dentre as outras escolas regulares da rede e do apoio tanto em recursos pedagógicos como financeiros, uma situação peculiar caracteriza essa modalidade de ensino no sistema educacional público do estado e pode ter um certo efeito nas outras escolas que estejam sob sua região de influência. O modo de seleção dos alunos dessas escolas dotadas de todo apoio estrutural e acompanhamento por parte do governo se dá através da análise das notas e desempenho dos alunos ao longo da segunda etapa do Ensino Fundamental.

Nessas escolas profissionais se encontram os alunos com notas mais altas da rede estadual selecionados através da análise do histórico escolar e, conseqüentemente, espera-se que tenham também os melhores resultados educacionais observados nas avaliações externas. Esse detalhe na questão das matrículas talvez não faça tanta diferença quando se analisa a totalidade do universo de alunos matriculados na rede estadual, mas impacta de certa forma os resultados de algumas escolas de pequeno porte em pequenos municípios como o do caso estudado neste trabalho. O gráfico 3 retrata a

diferença na média de proficiência em Língua Portuguesa das escolas regulares e profissionais da CREDE 02, à qual pertence a unidade estudantil pesquisada neste trabalho.

Gráfico 2 - Média de proficiência em Língua Portuguesa SPAECE 2019 das escolas regulares e profissionais da CREDE 02



Fonte: SEDUC (Gráfico elaborado pelo autor)

Como podemos perceber, a diferença entre a média de proficiência em Língua Portuguesa entre as duas categorias de escolas chega a mais de 50 pontos, o que é um número considerável para realidades tão próximas de escolas que estão na mesma região.

Ainda refletindo sobre o gráfico, a inauguração de uma escola que atrai alunos com melhor desempenho, cuja diferença média de proficiência em leitura chega a mais de 50 pontos em relação às escolas regulares e cujo corpo discente é formado por alunos que provavelmente iriam para essas escolas regulares, contribui como uma das causas para o baixo desempenho de escolas regulares afetadas por esse contexto. Lembramos que essa situação não é a única causa para o baixo desempenho dessa escola pesquisada. No entanto, é um contexto que precisa estar presente na discussão desse estudo de caso em que se analisa as dificuldades em leitura verificadas na escola.

Mesmo que essa situação não diga respeito diretamente a projetos voltados à leitura, pensamos que seja uma situação merecedora de uma observação e reflexão por parte da pesquisa. Consideramos que isso seja um fato que pode influenciar os resultados das outras escolas, principalmente quando se observa a série histórica antes do surgimento da escola profissional e depois a observação dessa série histórica após sua inauguração e início da seleção de alunos. Porém, a despeito dessas informações, o

foco da pesquisa ainda será a forma como as competências leitoras são trabalhadas e as dificuldades enfrentadas pela gestão para melhorar essas competências no seu ambiente de trabalho.

A hipótese que podemos levantar a partir da descrição dessa particularidade é que a criação de escolas profissionais em municípios de pequeno porte, como no caso em questão, afeta os resultados mensurados pelas avaliações externas das outras escolas que estejam em sua zona de influência. Esse abalo nos resultados fica mais evidente ainda nos anos que se seguem após o início de funcionamento das escolas profissionais como no caso que estudamos neste trabalho.

Lembramos novamente aqui que o objetivo da descrição dessa particularidade não é justificar os maus resultados que, porventura, possam estar atingindo as escolas regulares sob influência de uma escola profissional, mas fazer o leitor perceber que essa particularidade precisa ser considerada. Ainda mais que, quando se analisam resultados educacionais (avaliações externas) de todas as escolas, sejam elas regulares, integrais ou profissionais, essas particularidades não são observadas quando saem os resultados e todas são colocadas sob uma mesma medida e muitas vezes cobradas da mesma forma.

2.3 Os resultados de proficiência leitora da escola Monsenhor Antero

O déficit de aprendizagem em leitura observado nos alunos de Ensino Médio, seja em testes das avaliações externas ou mesmo nas avaliações internas, é um problema que pode ser efeito direto da forma como o ensino é ofertado pela escola, como por exemplo a metodologia adotada pelos professores e aprovada pelo Núcleo Gestor, as concepções de leitura observadas na comunidade escolar e a importância que dão a esse tema. Nesse sentido, as avaliações externas de larga escala procuram cumprir uma importante função ao diagnosticarem em qual nível se encontram os alunos nos aspectos referentes à competência leitora que se espera para a etapa de escolaridade avaliada.

Os padrões de desempenho mensurados pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), avaliação externa que acompanha a qualidade de ensino no estado estão agrupados em quatro padrões: muito crítico, crítico, intermediário e adequado. Os discentes que se encontram em um padrão abaixo do esperado precisam ter um trabalho pedagógico mais específico de modo a garantir o desenvolvimento de habilidades necessárias ao sucesso escolar, evitando problemas

ocasionados por esse baixo nível, como o desinteresse pela escola e consequente abandono ou mesmo a reprovação escolar.

A escola Monsenhor Antero vem apresentando, nos últimos anos, baixos índices de desempenho em Português no SPAECE em comparação à média do estado e da regional (CREDE).

**Tabela 2: Resultado SPAECE - Português - EEM Monsenhor Antero
José de Lima**

ANO	ESCOLA	MUNICÍPIO	CREDE	ESTADO
2013	233,9	253,3	255,3	257,6
2014	261,5	269,6	262,1	263,6
2016	258,9	260,8	261,5	265,9
2017	249,1	281,3	267,8	272,8
2018	237,1	270,9	268	271,6
Escala de proficiência: Muito crítico: < 225 Intermediário: 275 a 325 Crítico: 225 a 275 Adequado: > 325				

Fonte: SEDUC

Esses números alcançados pela escola a posicionam segundo os padrões de desempenho do SPAECE no nível **crítico** que corresponde a alunos em "processo inicial" de desenvolvimento das competências e habilidades leitoras correspondentes a etapa de escolarização avaliada, no caso o 3º ano, mesmo esse sendo o último ano do Ensino Médio. Segundo essa escala do SPAECE, os discentes da escola ainda se encontram muito longe do padrão considerado desejável que é o nível adequado e se aproximam mais do nível considerado muito crítico que é o padrão mais baixo nessa escala.

Segundo o padrão correspondente ao nível crítico (CEARÁ, 2017), os alunos que se encontram nessa etapa ainda não demonstram o desenvolvimento apropriado das habilidades básicas em leitura avaliadas pela Matriz de Referência correspondente à disciplina de Língua Portuguesa. É recomendado que o trabalho pedagógico da escola

se realize em caráter de reforço de modo a consolidar o que já aprenderam, possibilitando ao educando um suporte a uma aprendizagem mais ampla e densa.

Uma outra observação que podemos fazer da análise dessa tabela é sobre a queda considerável durante três anos seguidos de seus resultados, o que fez a escola regredir a patamares de seis anos atrás (2013). Os números de 2014 colocavam a escola com proficiência média de 261,5 e com resultados muito similares aos do município e CREDE. As atividades da escola profissional do município, que faz seleção de alunos, iniciaram-se em 2015, e também tiveram início as quedas na média de proficiência leitora dos alunos, que no ano de 2018 atingiu 237,1 aproximando a escola do padrão muito crítico de desempenho na escala do SPAECE.

A queda nos resultados em proficiência leitora mensurados pelo SPAECE também atingiu a outra escola regular do município que teve queda nos anos subsequentes a inauguração da escola profissional. As duas escolas regulares do município "perderam" seus melhores alunos que passaram a frequentar a escola profissional, a partir de 2015. É bom esclarecermos que a escola não iniciou com todas as turmas de Ensino Médio. No primeiro ano de funcionamento só havia turmas de 1º ano e nos anos subsequentes, as outras turmas iam se formando até o completar o ciclo com os três anos do Ensino Médio.

Isso nos faz levantar uma hipótese de que essas quedas estariam relacionadas ao sistema de seleção adotado por uma escola dotada de melhor infraestrutura e apoio e que estaria atraindo os melhores alunos das outras escolas do município impactando o seu desempenho nas avaliações externas ao longo dos anos subsequentes à inauguração dessa escola profissional melhor estruturada e com sistema de seleção.

Esse déficit de aprendizagem em leitura também pode ser observado através de avaliação diagnóstica realizada pela escola com aplicação de provas no início do período letivo. A avaliação diagnóstica é um projeto da SEDUC (Secretaria de Educação do Estado do Ceará) que analisa o desempenho em leitura dos estudantes com base na Matriz de Referência do SPAECE. É uma prova que contém questões de Português e Matemática, aplicada duas vezes ao ano, geralmente nos meses de março e setembro.

Segundo a SEDUC, o objetivo da avaliação diagnóstica é ter mais um instrumento com que a escola possa se utilizar e assim traçar estratégias pedagógicas para melhorar os índices educacionais. Para fins de obtenção dos resultados, é utilizada a Teoria Clássica dos Testes (TCT) em que são apresentados os resultados de acertos

em cada descritor por rede, escola, CREDE, turma e aluno. Esses resultados são disponibilizados às escolas por meio eletrônico no site <https://sisedu.ced.ce.gov.br> e aos professores, também é possível sua consulta através do Professor Online, portal eletrônico dos professores da rede estadual.

Quadro 5: RESULTADO AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA 2018.1 EEM Monsenhor Antero - 3a série EM - Português

Legenda: cinza - resposta correta / *marcação - resposta mais escolhida

SIGLA	DESCRIPTOR	NÍVEL	ORDEM DA QUESTÃO	A	B	C	D	E
D14	Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade	Fácil	10	11	8	5	6	*56
		Médio	1	19	9	18	0	*40
		Difícil	6	*42	13	16	5	10
D15	Identificar a tese de um texto	Fácil	4	*61	9	8	5	3
		Médio	11	12	14	17	6	*37
		Difícil	5	21	*31	3	2	29
D16	Estabelecer relação entre tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	Fácil	15	14	13	*31	4	24
		Médio	12	*35	21	19	9	2
		Difícil	7	7	18	15	*40	6
D5	Identificar o tema ou assunto de um texto	Fácil	14	11	*37	7	11	20
		Médio	13	*38	12	11	24	1
		Difícil	8	*33	25	11	14	3
D6	Distinguir fato de opinião relativa ao fato	Fácil	2	8	22	11	10	*35
		Médio	3	*34	9	9	8	26
		Difícil	9	*38	15	20	7	6

Fonte: <https://gabarito.seduc.ce.gov.br/resultado>

Segundo os resultados obtidos por essa avaliação diagnóstica e aplicada no início do período letivo de 2018, o índice médio de acertos das questões foi de apenas 33%, ou seja, um índice que pode ser considerado baixo e demonstra as dificuldades em leitura que os alunos da referida escola enfrentam. Essas dificuldades terão como efeito um prejuízo em sua aprendizagem não apenas na disciplina de Língua Portuguesa, mas também em todas as outras, já que a leitura é fundamental para o bom desempenho do estudante em sua vida escolar como um todo.

Esse outro quadro apresenta a segunda aplicação da avaliação diagnóstica do período letivo de 2018 realizada no segundo semestre letivo

Quadro 6: RESULTADO AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA 2018.2 EEM Monsenhor Antero - 3a série EM - Português

Legenda: cinza - resposta correta / *marcação - resposta mais escolhida

SIGLA	DESCRIPTOR	NÍVEL	ORDEM DA QUESTÃO	A	B	C	D	E
D14	Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade	Fácil	11	11	*48	17	3	6
		Médio	5	8	27	2	11	*37
		Difícil	8	8	4	*59	10	4
D15	Identificar a tese de um texto	Fácil	1	*64	11	2	3	5
		Médio	13	*33	13	12	7	20
		Difícil	10	21	12	*34	6	12
D16	Estabelecer relação entre tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	Fácil	3	*35	35	13	1	1
		Médio	6	11	*38	15	8	13
		Difícil	15	22	*29	12	12	10
D18	Reconhecer o sentido do texto e suas partes sem a presença de marcas coesivas.	Fácil	2	4	14	4	*53	10
		Médio	12	11	11	*31	15	16
		Difícil	14	7	11	*34	16	16
D6	Distinguir fato de opinião relativa ao fato	Fácil	4	*35	10	13	20	7

		Médio	9	6	11	*28	14	25
		Difícil	7	15	*31	15	14	10

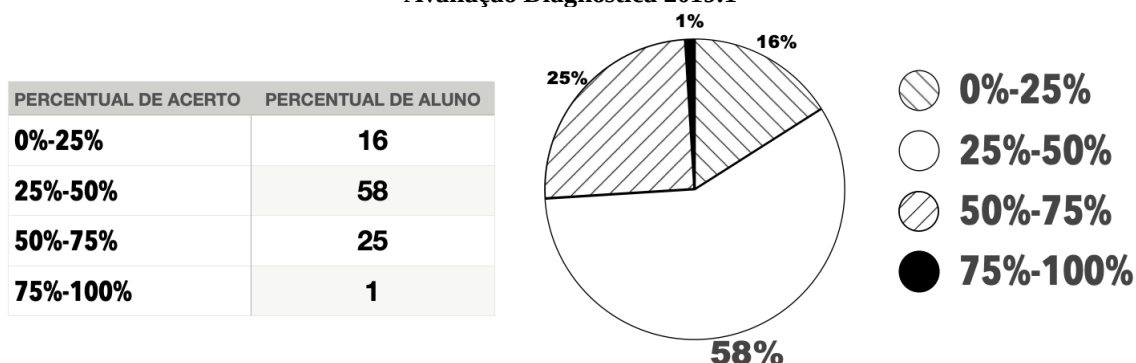
Fonte: <https://gabarito.seduc.ce.gov.br/resultado>

Por esse quadro e analisando o resultado apresentado pelas mesmas turmas, o índice de acertos geral subiu, entre a primeira e segunda aplicação, de 33% para 42%. Embora ainda seja um resultado que não possa ser considerado bom, visto que esse número está abaixo de 50%, podemos dizer que houve crescimento ao qual podemos atribuir a alguma intervenção pedagógica executada pela escola. É importante também ressaltar, na comparação entre os dois resultados, que o índice de acertos dos alunos nas questões difíceis aumentou, o que representa uma boa evolução deles. Podemos concluir isso, tendo em vista que quase todos os descritores avaliados foram os mesmos, com exceção de apenas um que não se repetiu, no entanto, todos se encaixam em habilidades leitoras importantes para o desenvolvimento da compreensão textual em sentido mais amplo.

O projeto da Avaliação Diagnóstica e uso pedagógico dessa ferramenta está se aprimorando fazendo com que seu uso pela escola seja cada vez mais incentivado. No ano de 2019, a aplicação da primeira avaliação veio seguida da disponibilização de um material estruturado junto aos resultados através do portal eletrônico⁵, que constava de algumas apostilas para serem utilizadas em sala de aula pelos professores.

Vamos acompanhar pelo gráfico abaixo, os resultados das duas aplicações da avaliação diagnóstica de 2019 executadas no 1º e 2º semestres letivos, respectivamente

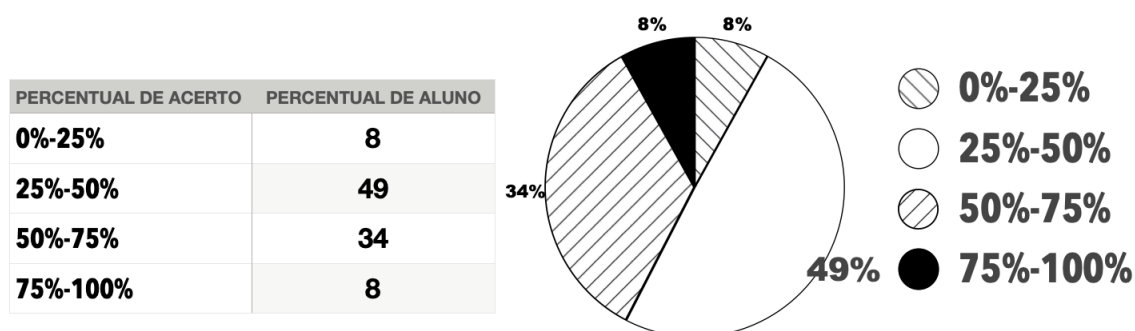
Gráfico 3 - Percentual por percentual de acerto no teste de Língua Portuguesa - Avaliação Diagnóstica 2019.1



⁵ Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional. Endereço eletrônico: <https://sisedu.ced.ce.gov.br/>

Nessa primeira aplicação, vemos que quase três quartos dos alunos (74%) se encontravam em uma taxa de acertos abaixo de 50% e apenas 1% desses alunos tiveram um desempenho considerado adequado (75% a 100% de acertos). A taxa média de acerto dos alunos, segundo a avaliação, ficou em torno de 38%. Esse número representa a média geral da escola, ou seja, é um número que corresponde a menos da metade da nota máxima e que, segundo as faixas em que podemos dividir a avaliação, corresponderia ao nível crítico. A seguir, o resultado da segunda aplicação da Avaliação Diagnóstica realizada com os mesmos alunos alguns meses depois.

Gráfico 4 - Percentual por percentual de acerto no teste de Língua Portuguesa - Avaliação Diagnóstica 2019.2



Fonte: sisedu.ced.ce.gov.br

Nessa segunda aplicação, o número de alunos que se encontrava nas duas faixas mais baixas (menos de 50% dos acertos nas questões) nos critérios da avaliação caiu de 74% para 57%, a porcentagem de alunos com desempenho adequado subiu de 1% para 8% e a taxa média de acertos, conforme o relatório da avaliação saltou de 38% para 47%. Por esses resultados, podemos concluir que houve um relevante crescimento de desempenho em leitura entre a primeira e segunda aplicação. Durante esse intervalo, entre a 1ª e a 2ª aplicação dessa avaliação diagnóstica, foi colocado à disposição dos professores um material estruturado junto à escola para uso pedagógico.

Esse material estruturado era composto por uma apostila dividida por descritores em que se orientava os professores a forma como trabalhar aquela habilidade junto a textos e atividades de fácil entendimento tanto por parte do docente como pelo aluno. A vantagem desse material é que o professor dispunha de uma ferramenta voltada especificamente ao desenvolvimento daquela habilidade, em que ele podia

visualizá-la melhor e fortalecê-la junto aos alunos. Pensamos que a ferramenta da avaliação diagnóstica junto a esse material disponibilizado e seu aproveitamento de forma mais instrutiva parece ser uma grande oportunidade para se aprimorarem competências leitoras dos alunos.

Também consideramos ser ela (Projeto Avaliação Diagnóstica) um instrumento mais justo de avaliação uma vez que são examinados os mesmos alunos entre as duas aplicações, em oposição às avaliações externas, que avaliam turmas diferentes a cada ano. As avaliações em larga escala, por esse motivo, estão mais sujeitas a fatores relacionados ao contexto local na formação das turmas ou de políticas públicas, como a criação de escolas profissionais na mesma área de abrangência, como já foi detalhado anteriormente.

Também pesa contra o uso pedagógico das avaliações externas em oposição ao mesmo uso pedagógico do projeto de avaliação diagnóstica o fato de não oferecem suporte para se trabalhar tais alunos. Como os discentes estão em fase final de escolaridade e não se encontrarão mais na escola, quando os resultados forem divulgados, não há muito o que se fazer com os dados de proficiência individual disponibilizados.

Através de projetos voltados ao ensino de habilidades e competências leitoras, o colégio busca a melhoria desses índices. No entanto, os resultados apresentados não conseguem evidenciar o “sucesso” almejado pela instituição, principalmente se forem observadas as quedas seguidas de desempenho no SPAECE nos últimos três anos.

Partindo dessas evidências iniciais, é preciso que nosso trabalho esteja voltado às causas das dificuldades que os alunos da escola enfrentam em leitura e as ações que ela realiza para superar essas dificuldades. O trabalho pedagógico realizado pela escola diz muito sobre a gestão escolar como um todo. A atividade-fim de toda unidade estudantil é garantir uma educação de qualidade aos seus discentes e um dos parâmetros para se medir essa qualidade são os resultados nas avaliações externas e internas aplicadas na escola.

Nossa investigação procura fazer um trabalho de análise do trabalho pedagógico que o colégio realiza e sua pertinência na consecução dos objetivos em melhorar o desempenho em leitura. Um cuidado importante que devemos adotar será não desprezar a análise do contexto em que esses dados foram obtidos, devendo-se, na medida do possível, estabelecer relações com a localização do estabelecimento, o nível

socioeconômico de sua clientela e os números obtidos pelas outras instituições semelhantes, que podem servir de comparativo.

Os estudos em leitura propostos por Kleiman (2000) e Matencio (1994) a colocam como instrumento fundamental para a realização de novas aprendizagens, já que a leitura é um ato complexo que vai muito além da ação de decodificar. As autoras propõem que a leitura seja trabalhada na escola de diversas formas e com funções diversificadas e leve o aluno a interagir com o próprio texto. A leitura é um trabalho de construção ativa dos sentidos dos textos e o modo como a escola a trabalha diz muito sobre a valorização que lhe é dada, seja pelos alunos, seja pelos professores.

Os projetos realizados pela escola voltados a área de leitura devem ser analisados e discutidos sob o ponto de vista do impacto que podem ter na melhoria de desempenho e se podem ser considerados eficazes na obtenção de bons resultados. Sabemos que todo projeto pedagógico produz um resultado educacional que pode ser mais ou menos eficiente de acordo com a percepção que se observa após sua aplicação, seja por avaliações ou mesmo depoimentos. A eficácia deles não deve ser mensurada apenas por números, mas também pela opinião dos atores envolvidos: professores, alunos, pais e gestores.

A adoção de práticas capazes de atingir os objetivos que a escola almeja é a principal ação que norteia nosso trabalho. É preciso que as ações do gestor escolar estejam focadas na obtenção de soluções que visem melhorar seus resultados, partindo do diagnóstico que é observado no estabelecimento de ensino pelo qual é responsável. Portanto, cabe à gestão escolar a busca por soluções que possam satisfazer aos anseios tanto de sua equipe de trabalho, como de seus alunos e da sociedade em geral.

3 OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE LEITORES NO BRASIL

Neste capítulo, abordaremos as concepções norteadoras deste trabalho que se guiará nas discussões a respeito do conceito de leitura, no processo de aquisição de habilidades leitoras, formação de leitores e interdisciplinaridade nas escolas e a discussão sobre a equidade na educação pública. A corrente teórica Estudos dos Letramentos (STREET, 2014; KLEIMAN, 2002) ancora nosso debate. Também mobilizamos Teorias da Leitura, guiados, principalmente, por Cafieiro (2005), Solé (2014) e Souza *et al* (2010).

Também neste capítulo, vamos debater sobre a metodologia utilizada para o estudo de caso e sobre o processo de coleta e análise dos dados. Para isso, é fundamental conhecermos os conceitos e implicações do processo de formação de leitores que ocorrem em nossas escolas, observando como a leitura é trabalhada pelos profissionais da educação e a importância com que ela é tratada no ambiente escolar. Igualmente, a investigação do modo como a escola procura reconhecer as diferenças existentes entre os alunos e trabalhar para sua superação ou, pelo menos, para que essas diferenças diminuam, oferecendo oportunidades educacionais a todos os estudantes.

Utilizamos o conceito de leitura defendido por autores como Cafieiro (2005) e Kleiman (2002) que deixam claro a importância do papel social e de interação que envolvem o ato de ler. Isso nos faz pensar no quanto a atividade de avaliar leitura realizados pelas avaliações externas se torna individualista e sem nenhuma interação, já que os testes cognitivos não permitem que se observem essas particularidades.

Também é preciso destacar que o processo de aquisição da leitura exige, por parte dos profissionais que trabalham na educação, a quebra de paradigmas que muitas vezes insistem em permanecer no universo escolar tal como a crença em fatores sociais que servem de justificativa para o fracasso escolar. Esse é um pensamento geral da sociedade que muitas vezes é confirmado pelas avaliações externas. No entanto, há casos que não obedecem a essa lógica e esses fatores sociais não são empecilho para a existência de escolas que cumprem com sua função de fornecer uma educação de qualidade e melhorar o desempenho dos seus alunos, intensificando principalmente o trabalho com leitura junto a eles.

Acreditamos que a escola pode mudar uma realidade de fraco desempenho e alunos desmotivados desde que ela faça um trabalho diferenciado e tenha o apoio necessário para executá-lo. Porém, isso nunca será um trabalho de fácil execução ou

tomada de forma individual por algum profissional, deve ser um compromisso de todos os profissionais envolvidos com a questão.

Junto a esse pensamento, o fenômeno da repetência, conforme afirma Tavares Júnior (2017), prejudica mais os grupos sociais que já são de certa forma desfavorecidos socialmente, fazendo com que a escola não insista ou mesmo não acredite na capacidade que ela tem em transformar essa realidade. Para que haja esse processo de mudança, a leitura é uma ferramenta importantíssima da qual não se pode abrir mão e é preciso que a escola a utilize como uma aliada imprescindível nessa tarefa.

Segundo Tavares Júnior (2017), a reinvenção da escola precisa acontecer para que os problemas apresentados pela nossa educação possam ser superados. Isso só ocorrerá se as velhas práticas prejudiciais ao bom desenvolvimento dos processos cognitivos forem detectadas e corrigidas pelos profissionais que lidam no dia-a-dia das nossas instituições educacionais.

Nesta primeira seção, destacamos como o conceito de leitura deve ser entendido para a realização de um trabalho que tenha efeitos positivos na aquisição de competências e habilidades leitoras nos nossos discentes. Na seção seguinte, discorreremos sobre o processo de aquisição da leitura e como ele está relacionado ao trabalho do professor em sala. Ainda nesse capítulo trataremos do processo de formação de leitores e o trabalho com a interdisciplinaridade como movimentos que as escolas buscam para melhorar os índices de competência em leitura e apresentaremos os resultados de nossa pesquisa de campo realizada junto aos professores.

3.1 Leitura como prática social

O processo de apropriação e domínio da leitura é abordado de diversas maneiras por autores como Cafiero (2005), Street (2014) e Kleiman (2002; 2007), cada um deles apresentando enfoques diferentes sobre o papel da escola e do professor nesse processo. O conceito de leitura também é importante de ser estudado sob o ponto de vista de como os profissionais da educação a concebem em seu trabalho na escola e em sala. As teorias de letramentos propostas nesses estudos procuram relacionar os papéis da leitura e da escrita nas diferentes comunidades e grupos sociais associando-as a uma prática discursiva que deve ser valorizada e exigida pela escola.

É inegável que o desenvolvimento das habilidades em leitura é primordial para o sucesso do jovem na escola e também na vida, porém a forma como a escola procura

desenvolver ou trabalhar a formação de leitores pode ter um efeito adverso na experiência desse jovem com os textos. Consequentemente, corremos o risco de tornar a experiência com os livros e textos um hábito não prazeroso e prejudicial nessa formação de novos leitores, tão desejada para a melhoria dos índices de competência leitora.

A definição de conceitos como leitura, texto escrito e leitor é importante no nosso estudo de caso que vai lidar com as dificuldades de leitura encontradas nos alunos pesquisados. Entender os processos cognitivos e sociais pelos quais se passa quando se realizam essas atividades pode ajudar na percepção dos problemas que acontecem ou daquilo que não está ocorrendo quando elas são feitas.

Cafiero (2005) é bem clara na definição do ato de leitura: “é uma atividade ou um processo cognitivo de construção de sentidos realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura” (CAFIERO, 2005, pág. 17). Sendo assim, a leitura não pode prescindir de uma análise dos contextos sociais em que esse ato acontece, pois quem faz a leitura é um sujeito que precisa ser compreendido em todo seu processo global de aquisição de conhecimento.

O ato de leitura é complexo e se dá de uma forma muito individual por cada pessoa. Porém, algumas etapas necessárias para se fazer uma boa leitura podem ser aprendidas ou desenvolvidas nos alunos. Muitos profissionais que trabalham a leitura com seus alunos não compreendem que é preciso que se ensinem essas habilidades ou processos de aquisição leitora e assim tenhamos mais chances de que esses jovens façam uma melhor compreensão textual.

No trabalho com a leitura, o profissional deve fazer o aluno perceber as características presentes nos diferentes tipos de leitura que a pessoa é capaz de fazer e entender texto escrito como “o ponto de contato entre escritor e leitor, o material concreto que permite a quem escreve partilhar com quem lê suas ideias, intenções, crenças e ideologias” (CAFIERO, 2005, pág. 18).

Vemos aqui a importante relação que deve haver entre autor, texto e leitor e que é realizada de maneira individual, única por cada pessoa que lê o texto. O que acontece é que muitas vezes a escola ou os testes cognitivos permitem apenas uma única interpretação dessa leitura e as outras possíveis interpretações são descartadas porque não estão de acordo com ela. No entanto, há que se considerar que a cognição situada do estudante ao responder esses testes, tende a aproximá-lo desse padrão de resposta quando ele tem uma compreensão adequada do que lê.

Cabe aí uma intervenção do professor em seu papel de mediador entre o autor e o leitor (aluno) preenchendo as lacunas de uma possível frustração por parte do aluno quando sua leitura não coincide com a que o autor quis passar, por meio de pistas formais do texto. Essa mediação deve ter o cuidado em não tolher ou obstruir o pensamento criativo do aluno, permitindo-o valorizar e defender seu pensamento, construindo assim um cidadão capaz de ter autossuficiência interpretativa. Essa autossuficiência corresponderia a uma capacidade do leitor de realizar por conta própria sua significação do texto de maneira pessoal e válida, levando em conta a compreensão global do texto.

Nesse sentido, Kleiman (2007) enfatiza a importância, durante a leitura, de se ativarem os conhecimentos prévios para que o leitor possa construir o sentido do texto em um processo interativo que envolve o texto e o leitor. Sem esse engajamento com os conhecimentos prévios não haverá compreensão leitora e o aluno terá grandes dificuldades de interpretar o que lê.

Outro aspecto envolvido no ato de ler é a necessidade do conhecimento linguístico para o processamento do texto. Esse conhecimento abrange o reconhecimento do nosso idioma em sua estrutura e funções básicas; saber as regras de uso da língua faz parte dos conhecimentos prévios necessários para que o leitor possa ter uma compreensão adequada do texto.

O leitor proficiente, que faz uma compreensão adequada da leitura, consegue fazer inferências e relacionar as diferentes partes do texto num todo coerente de maneira inconsciente através da mobilização dos itens lexicais. Essas mobilizações e inferências nos permitem lembrar o que lemos, sem ser preciso decorar todas as palavras do texto, por exemplo. Porém, não é o que acontece com os leitores iniciantes ou naqueles que possuem mais dificuldades, que não fizeram esse raciocínio e precisam realizar mais de uma leitura para fazer a interpretação correta do texto.

Ainda segundo Kleiman (2007), essas inferências tão importantes para a compreensão textual, exigem do leitor uma análise que deve ter como base as marcas formais do texto, que se apoiam em três sustentáculos: conhecimento linguístico, conhecimento textual e conhecimento de mundo. Para a autora, que chama todos esses fundamentos de conhecimentos prévios, eles são ativados durante a leitura e se juntam ao mesmo tempo para construir o significado do texto.

A leitura concebe uma procura por parte do leitor, de seu passado, de suas recordações relevantes, de suas aprendizagens para descobrir os caminhos sugeridos

pelos textos. Isso certamente não irá explicitar a ele, o leitor, todas as interpretações possíveis através da leitura, mas indicará os caminhos e pistas sugeridas pelo autor tirando o leitor de uma passividade que poderíamos imaginar quando fazemos leituras.

Ao discorrermos sobre a necessidade do conhecimento mútuo que deve haver entre leitor, texto e autor através da mobilização dos conhecimentos prévios por parte do leitor no processo de compreensão leitora, estamos enfatizando o caráter único e individual de cada leitura, mas é importante ressaltar que os aspectos sociais estão sempre presentes nesse processo. Aqui também cabe destacar a interação que ocorre entre esses sujeitos já que há uma relação de dependência na construção dos sentidos do texto, que pode ser mais ou menos incentivado durante as aulas de leitura.

E como incentivar os alunos a realizarem uma boa leitura e construírem seu próprio sentido para os textos que leem? Ângela Kleiman (2007) faz a seguinte observação:

A compreensão, o esforço para recriar o sentido do texto, tem sido várias vezes descrito como um esforço inconsciente na busca de coerência do texto. A procura de coerência seria um princípio que rege a atividade de leitura e outras atividades humanas. Ora, um dos caminhos que nos ajudam nessa busca é o engajamento, a ativação de nosso conhecimento prévio relevante para o assunto do texto. Um outro caminho, que discutiremos a seguir, é o estabelecimento de objetivos e propósitos claros para a leitura. (KLEIMAN, 2007)

Como vemos, a autora destaca a importância de se ativarem os conhecimentos prévios, como já foi explicitado anteriormente, mas também realça a necessidade de que esse engajamento esteja de acordo com o assunto do texto, indicando a utilidade de se estabelecerem objetivos e propósitos para a leitura. Os professores de leitura nas escolas precisam perceber e adotar essas estratégias para que o aluno tenha mais chances de realizar uma inferência adequada e eficiente dos textos disponibilizados.

Vale aqui também o questionamento a respeito de saber se esses objetivos ficam claros para os alunos nas aulas nas quais o trabalho com leitura é explorado, principalmente nos projetos executados pela escola como o "Projeto 6º tempo", por exemplo. Se isso não acontece devemos nos questionar se há realmente um trabalho legítimo de leitura ou apenas uma atividade de ler por ler ou ler para responder prova. Esses exercícios devem envolver também os aspectos sociais implicados na construção dos textos e que não podem ser esquecidos, sob o risco de serem considerados mais como atividades de treinamento e não realmente como projetos de formação de leitor.

Kleiman (2007) entende que as atividades de leitura feitas no contexto escolar não favorecem a busca por objetivos específicos durante a prática tornando essa atividade difusa e confusa com atividades que se concentram em resumos, cópias e análise sintática. Ela afirma que "há evidências inequívocas de que nossa capacidade de processamento e de memória melhoram significativamente quando é fornecido um objetivo para uma tarefa" (KLEIMAN, 2007, p. 30).

Pode ser aí o ponto de partida das atividades de leitura a serem realizados com os alunos, que além de melhorarem sua percepção do texto, também podem se sentir mais motivados em realizar as tarefas quando há propósitos bem definidos antes de se realizar a leitura, em oposição a tarefas onde não há objetivos específicos ou quando não ficam bem explicados ou são desconhecidos por parte dos alunos.

A autora também destaca a importância de se saber diferenciar os vários tipos de leitura determinada pelos diferentes tipos de textos como por exemplo, a diferença entre a leitura de um jornal e a leitura de uma bula de remédio. Algumas leituras podem se prestar a pouquíssimos objetivos enquanto outras atendem a um conjunto maior de propósitos.

Uma importante ponderação, no entanto, é feita quando Kleiman (2007) destaca que não há objetivos quando se faz uma leitura por prazer. Nesse caso, o objetivo dessa leitura, é justamente o prazer e revelam a busca por uma abstração e satisfação que fará o leitor sempre buscar novos textos e novas histórias.

Para Kleiman (2002), leitura é uma prática social que nos faz remeter a outros textos e outras leituras e em que reconhecemos ou projetamos nela todo nosso sistema de crenças e valores. Sendo assim, precisamos refletir que tipo de leitura oferecemos aos nossos alunos nas escolas, será que eles se reconhecem nela, será que eles a entendem como prática social ou a veem apenas como método de estudo e sendo uma prática individual.

Ainda segundo a autora, a essência da leitura é uma "atividade individual e subjetiva que só se constitui enquanto leitura na ausência da mediação de uma leitura privilegiada do professor ou de outro adulto" (KLEIMAN, 2002, p. 13). Portanto, a escola e professores devem trabalhar para que o aluno possa construir essa sua autonomia leitora ao longo da vida escolar e possa chegar a fase adulta com dependência cada vez menor dessa mediação.

Essa concepção de leitura entendida pelo aluno pode fazer com que ele a perceba de outra forma, facilitando ou dificultando o desenvolvimento de suas

habilidades leitoras. A escola e, principalmente, o professor precisam ficar atentos a esses conceitos para que o trabalho com a leitura seja efetivamente realizado. Uma visão equivocada de leitura pode prejudicar a formação de leitores mais proficientes que, na visão da autora, são aqueles que constroem seu próprio saber sobre o texto e a leitura.

A autora entende que todo aspecto cognitivo ligado à leitura precisa envolver a relação entre sujeito leitor e texto enquanto objeto, ainda entre a linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento. Essas dificuldades apontadas por Kleiman (2002) ocorrem ainda no processo inicial de apreensão da leitura, mas podem ser associadas a alunos que possuem dificuldades leitoras e que chegam ao Ensino Médio, que é justamente nosso público alvo.

A percepção por parte do professor e demais membros da escola de como se dá o processamento da leitura nesses jovens que têm mais dificuldade pode auxiliá-los na elaboração de projetos que trabalhem para minimizar esses obstáculos. Quando esses profissionais compreendem que esse conhecimento também é importante, eles podem estabelecer práticas pedagógicas e traçar estratégias adequadas para desenvolver esse processamento.

Quando falamos em leitura ou habilidades leitoras, também devemos compreender o modo pelo qual as pessoas apreenderam esse texto, ou seja, qual letramento ele fez uso durante a decodificação do material lido. Cabe aqui uma explicação sobre o que é letramento e a importância da interação social a ser desenvolvida não só pela escola, mas por todos que convivem com a criança ou aluno para que ele possa ter uma visão mais abrangente da relação autor-texto-leitor.

Letramento é saber utilizar-se da leitura e escrita e reconhecê-las como práticas sociais, dominando-as e sabendo fazer uso dos gêneros textuais, seus conceitos e princípios. Em suas pesquisas desenvolvidas desde os anos 70, a respeito da temática do letramento, Brian Street (2014) afirma que o letramento não precisa estar associado com escolarização ou pedagogia, o que nos leva a concluir que ele surge bem antes do contato do aluno com a escola. Acontece que a educação formal oferecida pela instituição prioriza determinado aspecto ou tipo de letramento que passa, então, a ser considerado superior aos outros, fazendo com que as habilidades que porventura ele tenha relacionado a esses outros letramentos sejam menosprezadas.

Uma escola que se preocupa em estabelecer práticas letradas adequadas nos seus alunos não pode priorizar apenas um tipo de letramento, sabendo que há outras

formas na sociedade contemporânea. É preciso que ela saiba reconhecer e explorar toda essa variedade de práticas letradas existentes no contexto social do aluno, em sua comunidade.

O diferencial, citado por Street (2014), que a escola muitas vezes oferece é a chamada "pedagogização" do letramento, no qual os indivíduos (alunos) passam a construir um *modelo autônomo* de letramento, no qual ocorre a separação das competências leitoras a serem desenvolvidas do contexto e papéis sociais ao qual o texto está vinculado. Nesse momento, um inevitável distanciamento entre língua e sujeitos é criado, dificultando a compreensão textual dos jovens.

Para o autor, um dos erros cometidos pela escola seria associar as práticas de letramento à aprendizagem realizada em ambiente escolar em detrimento a uma associação que remetesse o letramento a propósitos e conceitos não escolares. Isso pode acontecer devido à natureza pedagógica que envolve o ensino da língua, porém quando isso ocorre, há uma perda do que esses letramentos alternativos⁶ podem agregar em termos de conhecimentos linguísticos às crianças.

A própria família também contribui para que os letramentos alternativos sejam ignorados em sua formação escolar quando ela valoriza e incentiva apenas práticas de letramento "visíveis" na escola das crianças. Com isso, elas ignoram que pode haver outros padrões de leitura e escrita diferentes, mas que não se encaixam no ambiente cultural predominante na escola ou na própria família.

Toda essa diferenciação também é causada pelo espaço que representa a escola e o conjunto de signos que cercam esse ambiente tão particular na vida dos pequenos, com a demarcação desses espaços e a autoridade representada pela estrutura de letreiros, avisos e arquitetura do prédio. Essa organização lhes fornece um modelo de relação que deve ocorrer entre o indivíduo, a língua e o mundo escrito e que lhes transmitem um sistema de signos muito significativo para si e por meio do qual deverão se utilizar durante suas vidas.

Street (2014) também cita os procedimentos adotados pelos professores como incentivadores de práticas de leitura e escrita que contribuem para o que chama de pedagogização do letramento. Essa estruturação promove estratégias de ensino que traçam uma fronteira dentro do próprio letramento e "afirmam seu lugar dentro de uma

⁶ Letramentos alternativos são práticas de leitura e escrita que geralmente não figuram no ambiente escolar, considerados também não-pedagógicos porque não estão estruturados por autoridade para serem ensinados e muitas vezes são marginalizados pelos pais. (STREET, 2014)

estrutura de autoridade culturalmente definida." (STREET, 2014, p. 138). Isso acontece até mesmo quando se faz uma leitura oral com a turma em que o professor é quem decide quem lê, até onde, quem continua e que direção a leitura pode seguir, colaborando para uma visão da língua escrita como algo separado e solto.

Compete à escola reformular também a visão de letramento como possuidor de características "autônomas" associadas à escolarização e à pedagogia. A associação que se faz entre pessoas letradas como características de pessoas civilizadas, lógicas em contraste com pessoas "iletradas" que corresponderiam àquelas que se comunicam principalmente por canais orais também não contribui para a desmistificação que existe sobre o uso dos letramentos no processo de ensino-aprendizagem.

É importante destacar o pensamento de Street (2014) ao argumentar que a compreensão sobre o letramento deve abarcar a comunidade e não a escola isoladamente. Isso ocorre porque todo o entendimento sobre os processos de uso da linguagem deriva de processos culturais e ideológicos mais amplos que ultrapassam os limites dela e que é preciso reconhecer essa influência na maneira como os alunos apreendem a linguagem.

De acordo com os Novos Estudos de Letramento, movimento que surgiu a partir dos anos 1980, e que representa uma nova visão do letramento a ser entendido como uma prática social, há dois conceitos-chave que precisam ficar bem esclarecidos para a compreensão desse fenômeno linguístico (STREET, 2014). O *modelo autônomo* que entende a aquisição da linguagem como uma realização individual, desconsiderando os contextos sociais, entendendo-a como uma prática neutra e universal. O *modelo ideológico*, por sua vez, considera as práticas sociais envolvidas na leitura e escrita e os contextos em que ocorrem as interações linguísticas, adotando uma perspectiva sócio-cultural de letramento.

Segundo Street (2014), o *modelo autônomo* de letramento acontece quando há a separação entre as competências leitoras e os papéis sociais aos quais estão vinculadas. Desse modo, a leitura e a escrita são consideradas como produtos completos em si mesmos e que só podem ocorrer de uma maneira. Como consequência desse pensamento, temos uma culpabilização dos indivíduos e não das instituições sociais por questões importantes como por exemplo, o sucesso ou fracasso escolar, principalmente em relação a aquisição ou ampliação desse letramento.

Esse *modelo autônomo*, que muitas vezes domina o currículo de nossas escolas e a pedagogia de nossos professores, contribui para que haja uma separação entre a

maneira como se dá a aquisição da língua e o papel desempenhado pelo seu uso na sociedade. Quando o professor por exemplo, valoriza mais a grafia "correta" das palavras ou faz discriminações culturais adequadas e inadequadas em contextos sem considerar a heterogeneidade social, há uma valorização desse *modelo autônomo* nos processos de letramento.

Há quem pense que o crescimento de um estado-nação no mundo moderno repousa no privilegiamento de um letramento particular e que só poderia ser fornecido por instituições educacionais específicas, já que "sociedades modernas exigem homogeneidade cultural para funcionar" (SMITH, 1986, p. 10, apud STREET, 2014, p. 142). É uma visão que simplifica uma discussão bem complexa sob o discurso da necessidade tecnológica e da demanda institucional e que vê a aquisição do letramento como algo que pode ser separado dos contextos sociais.

Questionar as alegações desse modelo seria prejudicar o sucesso e as realizações do estado, porém sua aceitação seria um golpe à pluralidade cultural e à variedade de letramentos. Esse *modelo autônomo* descrito é muito adotado por gestões educacionais quando privilegiam, por exemplo, o trabalho com leitura voltado quase que exclusivamente às avaliações externas e à melhoria de seus índices de proficiência leitora.

Para Street (2014), o *modelo ideológico* de letramento deve ser entendido como o reconhecimento de que há uma relação muito forte entre o sujeito e a instituição social mediada através do sistema de signos e que não pode ou deve ser dissociada dessa função social ao ser praticada nas escolas. Nos processos de uso da língua devemos perceber o posicionamento que assumimos enquanto falantes, ouvintes, escreventes ou leitores e sabermos observar a infinidade de relações de poder, autoridade e status que são desdobrados ou reafirmados pelo uso dessa linguagem.

Conforme Street (2014), "uma abordagem que vê o letramento como prática social crítica tornaria explícitas desde o início os pressupostos e as relações de poder em que tais modelos de letramento se fundamentam" (STREET, 2014, pág. 155). Essa visão é importante que passemos aos nossos alunos, pois desde cedo eles saberiam interpretar criticamente as relações de poder presentes em sua linguagem. O autor afirma ainda mais, ele acredita que os professores têm a obrigação social de fazer essa abordagem porque ela é necessária para a formação de nossa sociedade.

O *modelo ideológico* entendido por Street (2014) abrange, portanto, a forte relação entre o sujeito e a instituição social mediada através dos sistemas de signos.

Dentro dessas relações, ainda há a linguagem das instituições dentro da qual ficamos posicionados e sujeitos a uma abundância de relações de poder, autoridade, *status* e seus desdobramentos. Todo esse conjunto contribui no processo de letramento que ocorre nas escolas e pode ser designado como "pedagogização do letramento".

É importante a lembrança de que o letramento não ocorre apenas na escola, mas deve ser incentivado e promovido na comunidade à qual a escola está inserida. Isso se torna necessário porque há uma facilitação do reconhecimento dos papéis sociais na aquisição da linguagem quando ela ultrapassa os muros da instituição e a comunidade (incluídos os pais) também participa da construção ideológica representada pelas suas posições políticas.

Muitas das práticas escolares adotadas por diversos profissionais não contribuem para a formação de um leitor competente e é dever dos gestores educacionais estarem atentos a isso. Uma tarefa que não deve ser atribuída apenas ao professor de Português, mas a cada um dos profissionais envolvidos, que precisam também explorar a leitura em todas as disciplinas e ter uma visão adequada do que seja leitura e leitor. Esse tema será melhor explorado em uma subseção mais à frente em que discorreremos sobre como a prática da interdisciplinaridade propicia essa tomada de consciência.

Na presente pesquisa, é preciso que se investigue como está ocorrendo o processamento da leitura e se há ou não falhas nesse processo. Uma análise de todas as etapas desse processamento é de grande auxílio na análise e proposições de solução para superar as dificuldades que porventura sejam detectadas. Por isso, acreditamos que a compreensão correta desse conceito não só pela escola e profissionais, mas também pelo aluno em suas atividades de leitura são de fundamental importância para a busca por soluções.

Nesse sistema de busca por soluções, a reflexão sobre as práticas pedagógicas utilizadas no processo de ensino da leitura na escola precisa ser analisada sob o ponto de vista de sua concordância com aquilo que os estudiosos entendem a melhor forma de trabalhar esse tema. É preciso, portanto que as práticas leitoras trabalhadas na escola saibam aplicar o uso correto da linguagem na busca em formar alunos conscientes desse papel em linguagem e leitura e que estão intimamente relacionadas.

3.2 O papel da escola e professores no processo de formação de leitores

Nesta seção, abriremos uma discussão sobre como a escola pode propiciar o desenvolvimento de habilidades leitoras dos alunos exercendo um papel relevante na melhoria de seus próprios índices de competência leitora geral. Destacar esse papel é reconhecer que ela pode fazer diferença no modo como ela concebe a leitura e a incentiva, proporcionando uma verdadeira ressignificação desse conceito para seus discentes, independente dos contextos sociais e locais aos quais esse aluno pertence.

Também iremos discutir como projetos que envolvem a interdisciplinaridade têm uma capacidade de envolvimento maior da comunidade escolar, portanto, uma maior eficiência quando se procuram soluções que impactam a escola como um todo. A discussão sobre a interdisciplinaridade será realizada numa subseção à parte por ser um assunto mais amplo e específico.

Talvez o maior dos requisitos exigidos aos alunos durante sua vida escolar seja avaliar o uso que ele faz da leitura, seja ela de qualquer tipo ou sobre qualquer conteúdo. Seria importante saber como o aluno reconhece a leitura, para que a utiliza, em que momentos e com quais objetivos. Se ela coincide com a visão de leitura que a escola ou avaliações externas adotam e exigem que ele desenvolva no cotidiano escolar.

A escritora Isabel Solé (2014) destaca a importância da prática leitora realizada pela escola e da forma como essa leitura é repassada aos alunos. Segundo a autora, essas práticas devem acontecer sob a forma de estratégias de leitura, das quais o discente deve se utilizar para melhorar sua experiência com os textos. Para a autora há procedimentos para que levemos a leitura para o ambiente escolar e consequentemente para os alunos devendo-se partir do princípio de que não há um ensino de leitura e sim uma prática leitora que deve ser desenvolvida dentro da escola.

Para a autora, a competência leitora está associada ao desenvolvimento de várias habilidades específicas, como escrever, codificar e decodificar, interpretar, correlacionar suas experiências de vida, seus conhecimentos prévios etc. Ela entende que a leitura é, antes de tudo, um processo de interação entre o leitor e o texto, o qual deverá abarcar todo um conteúdo cultural que pode ser recebido de maneiras diversas dependendo do leitor.

Sobre isso, a autora explica que

na leitura, o leitor é um sujeito ativo que processa o texto e lhe proporciona seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios. Parto da ideia de que o leitor especialista atribui sentido e significado ao texto e rejeito o pressuposto de que o recita (exceto no caso em que

a atividade da leitura corresponde a este objetivo: por exemplo na declamação poética.) (SOLÉ, 2014, p. 15)

Nesse excerto, vemos como é preciso dar mais protagonismo no processo de apropriação da leitura por parte do jovem, pois, para a autora o próprio leitor construirá sua interpretação, já que ele é esse sujeito ativo. O que acontece é que nas muitas atividades de leitura proporcionadas a ele, lhe é imposto um sentido muito passivo diante do significado que o texto lhe passa. Isso muitas vezes também é uma consequência do fato desse aluno não conhecer as estratégias metacognitivas que o farão compreender os sentidos mais aprofundados do texto. Para que esse protagonismo na leitura seja alcançado, é fundamental o papel de mediador exercido pelo professor, até mesmo para que o processo de compreensão textual não seja extrapolado e o aluno não cometa equívocos na sua percepção dos textos.

Essa interação que ocorre entre leitor e texto é o que se chama de relação mediada que ocorre a partir dos vários tipos de suporte (jornal, livro, cartaz, etc) no qual esse texto se encontra. Quando se tem o processamento da leitura, também realiza-se a construção de conhecimento proporcionada pela informação contida naquele texto e, do mesmo modo, desenvolve-se sua competência leitora.

Solé (2014) também explicita o quanto é importante deixar claro, quando se traçam estratégias de leitura, os objetivos que pretendemos quando lemos algo. O lazer, a informação imediata, o devaneio, a necessidade e a pesquisa fazem parte de alguns dos diversos propósitos pelos quais fazemos a leitura de um texto. É preciso que a criança ou jovem compreenda que ela não é realizada apenas para se fazer uma prova ou exame, por exemplo.

Essas diversas necessidades que buscamos quando fazemos leitura implicam também em diversas práticas leitoras que devem ser estimuladas desde cedo nos pequenos para que eles adquiram as habilidades que o farão tornar-se leitores competentes. A compreensão textual dependerá do quanto o aluno entenda para que servem as informações constantes em qualquer texto que lhe é colocado para ler. Ao não realizar essa compreensão diz-se que ele apenas o decodificou, juntando letras, palavras e frases que se articulam entre si.

Para a autora, a compreensão textual, entendida aqui como a compreensão de uma informação necessária, depende de dois pontos muito importantes que precisam ser utilizados pelo leitor: conhecimento de mundo e conhecimento do texto. O

conhecimento de mundo diz respeito à associação entre o meu conhecimento, aquilo que já se sabe e o texto que está sendo lido. O conhecimento do texto se relaciona ao uso das habilidades leitoras que cada aluno pode ter mais ou menos desenvolvidas. Sendo assim, é preciso que esses dois pontos estejam bem articulados e possam contribuir para uma efetiva compreensão textual.

Quando o aluno consegue realizar plenamente a compreensão de um texto, ele se torna capaz de fazer não só a interpretação dele, mas também de gerar hipóteses, fazer previsões, conferir ou concluir situações presentes nos diversos tipos de textos que existem. Isso lhe possibilita também fazer uma reconstrução da interpretação dele, levando-o a concordar ou discordar do conteúdo presente nele. Por outro lado, se o aluno não compreendeu o texto, dificilmente ele conseguirá fazer todas essas ações, devendo ser esse o ponto de apoio do trabalho com leitura a ser realizado pelas escolas.

Para Isabel Solé (2014), a finalidade da prática escolar com a leitura a ser desenvolvida nos alunos deve ser a busca por uma autonomia por parte dele com os textos. Através do desenvolvimento de habilidades leitoras, ele deve procurar as respostas para a compreensão textual sozinho mediante as atividades proporcionadas pela escola.

A realidade de nosso país ou localidade também conta muito quando pretendemos realizar trabalhos que tenham como objetivo desenvolver habilidades leitoras nos alunos. Por isso é importante analisarmos o contexto social e a disponibilidade, por exemplo, de equipamentos culturais que possibilitem a eles ter esse contato, seja com os livros ou qualquer outro material que lhes possibilitem realizar leituras.

As ideias propostas por Isabel Solé (2014) estão na mesma direção do que pensa Ângela Kleiman (2002; 2007) sobre o papel da escola e dos professores no processo de aquisição de habilidades leitoras. Principalmente, quando enfatizam que a escola tem papel fundamental na construção da autonomia leitora de seus alunos e da indissociabilidade entre o texto e sua função dentro da sociedade.

Para Souza *et al.* (2010), quando o aluno compreende sua situação no processo de leitura, ele está apto a se utilizar de estratégias que o conduzirão a uma aprendizagem leitora satisfatória. Para os autores, é fundamental que compreendamos o papel da metacognição da discussão sobre essas estratégias de leitura e na forma como o aluno entende o que lê. Ela pode acontecer apenas no plano da decodificação do texto ou ir

mais além, quando o discente compreende as estratégias que o fizeram entender o que leu.

É muito importante que todos os professores que praticam atividades de leitura com os alunos compreendam essas estratégias de leitura que devem ser mobilizadas nesses momentos. Não adianta o professor afirmar que trabalha leitura se ele próprio não percebe que para o aluno atingir a competência leitora, ele deve utilizar-se de meios que o farão alcançar esse objetivo. Não é simplesmente pedir para o aluno ler e dizer o que entendeu, é fazê-lo chegar a esse entendimento através de procedimentos orientados pelo professor através do seu papel de mediador entre o texto e o leitor.

Os autores argumentam que "bons leitores percebem como construíram imagens para apreender uma descrição no texto ou, ainda como sumarizaram as ideias principais de um conto ou como inferiram para descobrir o que iria acontecer em uma trama" (SOUZA *et al.*, 2010, p. 46). Em resumo, o ensino de estratégias de leitura é o caminho a ser seguido pelos docentes para desenvolver habilidades leitoras que tornarão esse aluno um estrategista dos textos e um leitor cada vez mais proficiente.

Podemos enumerar como exemplos de estratégias de leitura válidas para o ensino em sala de aula as conexões, a inferência, a visualização, o questionamento, a síntese e a sumarização. O ensino delas em sala tem a capacidade de melhorar a compreensão textual dos alunos desde que o professor entenda corretamente seus conceitos e fundamentos.

Souza *et al.* (2010) afirmam que os professores devem procurar promover o letramento ativo de seus alunos já que o ensino de estratégias leitoras se torna mais efetivo quando os discentes têm mais oportunidade de tornar seus pensamentos visíveis e explicitados. O letramento ativo acontece quando as ideias e pensamentos dos alunos são considerados, estabelecendo o diálogo entre si e com o texto através de debates, questionamentos e discussões. Esses movimentos em sala podem ser definidos pelo que os autores chamam de círculos de leitura, momentos de compartilhamento de ideias sobre leituras diversas.

Segundo Souza *et al.* (2010, p. 48), "o ensino da leitura baseado no letramento ativo pressupõe a tomada de consciência de estratégias de leitura desde a educação infantil". É muito importante que haja essa reflexão sobre o processo de compreensão textual, visto que são essas considerações que desenvolverão a competência leitora nas crianças e que devem ocorrer o mais cedo possível na vida escolar deles.

Há muitas inadequações pedagógicas cometidas pelos professores quando eles insistem no ensino da escrita focada apenas no código e na correspondência grafema-fonema, pois quando isso ocorre não são criadas necessidades autênticas de leitura para os alunos. É preciso que os docentes proporcionem atividades que produzam sentido para o aluno, sempre considerando o contexto de produção e compreensão dos textos e a situação discursiva envolvida.

Para Souza *et al.* (2010), leitor fluente é aquele que reconhece e compreende a maioria das palavras rapidamente, armazenando essas informações em seus conhecimentos prévios. Quando isso não acontece, o discente utilizará parte de sua memória para a decodificação dessas palavras dificultando o processo de compreensão textual, daí a importância de fazer o aluno perceber a importância da ativação desses conhecimentos prévios na leitura de textos.

Em nossa pesquisa de campo, identificamos pelas respostas dos docentes da escola pesquisada que os alunos têm grande dificuldade de mobilizar esses conhecimentos prévios, o que prejudica seriamente sua competência leitora. Também percebemos que os professores não têm conseguido fazer com que esses conhecimentos prévios dos alunos sejam ativados, pois consideram que essa ação deva ser responsabilidade apenas dos discentes. No entanto, em seu papel de mediador, o docente pode facilitar o estímulo dessa competência, melhorando o entendimento dos textos pelos alunos.

Novamente, vemos a importância da ativação dos conhecimentos prévios dos alunos antes da realização das leituras. Os autores, a esse respeito, afirmam que

Antes de ler, bons leitores geralmente ativam conhecimentos prévios que podem então ser relacionados às ideias do texto. O exercício de ativar essas informações interfere, diretamente, na compreensão durante a leitura. Folhear o livro, passando rapidamente os olhos pela narrativa na pré-leitura, geralmente, resulta na formulação de hipóteses baseadas no conhecimento prévio do leitor sobre o que trata e como trata a história. Tais hipóteses que, segundo Pressley (2002), representam o começo da compreensão dos significados do texto, serão confirmadas durante a leitura do livro. (SOUZA *et al.*, 2010, p. 50)

Com isso, vemos que os professores durante as aulas de leitura, precisam relacionar os textos ao conhecimento de mundo (que fazem parte dos conhecimentos prévios) dos seus alunos para que os textos tenham mais significado para eles. Essa estratégia de leitura vai sendo assimilada pelos discentes e eles vão percebendo a

importância de sempre estar associando suas experiências de vida aos textos para que o entendimento deles se torne mais natural e rica de significados.

A realização dessa ação pode acontecer com mais facilidade quando os textos escolhidos para leitura fazem parte do universo de convívio dos alunos, quando os discentes se reconhecem nessas leituras. Nos projetos voltados à leitura desenvolvidos na escola pesquisada, como o "Projeto 6º tempo" isso não acontece, já que os textos escolhidos geralmente têm uma estrutura voltada ao reconhecimento dos descritores cobrados nas avaliações externas, o que pode limitar seu uso pelos professores. É preciso destacar aqui a importância de uma boa seleção dos textos trabalhados em sala, por parte do professor, para que possa atender com eficácia os objetivos pretendidos nas aulas de leitura, nunca esquecendo que esses textos também precisam ser do interesse dos alunos.

A utilização dos conhecimentos prévios faz com que os alunos comecem a se tornar seletivos na busca por informações durante a leitura. Assim, eles retêm e refletem apenas os conhecimentos que são importantes para o seu objetivo de leitura, interrompendo-a, se necessário, para reavaliar suas hipóteses de leitura, ampliando sua compreensão global do texto. O bom leitor sempre busca por informações relevantes nos textos que o farão reavaliar essas hipóteses, porém é importante destacar que o processamento dessas informações se dá de maneira diferente em cada um.

Souza et al. (2010) argumentam que o leitor que compreende os significados do texto realiza um complexo exercício cognitivo quando lê. Essa compreensão o possibilita realizar paráfrases, deduções evolutivas, ao mesmo tempo em que vai aprofundando sua leitura. É um leitor ativo que mobiliza várias estratégias de leitura (conhecimentos prévios, sumarização, paráfrases, etc) simultaneamente e de forma consciente construindo o que as autoras chamam de leitor autônomo.

Todas essas estratégias, como vemos, não acontecem apenas nos momentos de "pré-leitura" e "durante a leitura", mas também no momento "depois da leitura". Nesse momento, o aluno é capaz de sumarizar o que leu, refletir e avaliar a credibilidade do material lido. Segundo Souza *et al.* (2010), nesse momento ele pode pensar em como utilizar a informação adquirida durante a leitura, motivando-o até na busca por leituras adicionais aperfeiçoando essa compreensão.

Ainda segundo os autores (SOUZA et al., 2010), a compreensão textual depende muito da fluência da leitura, que é alcançada quando o leitor segue instruções precisas que o farão progredir nessa compreensão. O responsável por determinar essas

instruções e direcioná-las para o trabalho com leitura é o professor, que muitas vezes apenas direciona esse trabalho como pretexto para ensinar gramática. Ou ainda na obrigatoriedade de preenchimento de "fichas de leitura" quando esse trabalho envolve literatura. Em resumo, são atividades carentes de sentido.

Souza et al. (2010, p. 52) no entanto, propõem uma alternativa a essa realidade inadequada "ao explicar-lhes a finalidade e elaborar conjuntamente as propostas das práticas de leitura, considerando a sua vida e vivenciando com elas as diversas estratégias de leitura, o professor permite que reapareça o interesse por essa atividade." Portanto, é fundamental que o professor compreenda seu papel nesse processo de ensino das estratégias de leitura que farão com que seus alunos melhorem a competência leitora.

Nesse trabalho de construção do leitor através do "letramento ativo", as atividades de leitura precisam ser planejadas e definidas em um nível de complexidade cada vez maior para que o aluno adquira autoconfiança em suas ações e operações. Com isso, ele será capaz de redefinir suas práticas e estratégias de leitura conquistando independência e autonomia em relação ao professor mediador.

O professor mediador da leitura possibilita aos alunos, durante as atividades, que eles desenvolvam uma consciência dos seus pensamentos que os fazem utilizar seus conhecimentos prévios e as outras informações apreendidas durante a leitura. Assim, ele vai transformando o seu pensamento, formando as bases para habilidades leitoras cada vez mais complexas e aprimoradas.

À escola cabe a formação de um aluno leitor que tenha capacidade para cumprir todos os requisitos exigidos de um leitor proficiente: decodificar palavras, construir sentidos, mobilizar saberes, considerar as funções do texto. Para atingir esse objetivo ela deve trabalhar a leitura na escola de diversas formas de modo a atingir todas essas etapas de construção desse leitor ideal.

Sendo assim, Lima e Azevedo (2011, p. 68) definem essa visão de leitura escolarizada como "aquela leitura produzida na escola para atender a necessidade que a instituição tem de realizar trabalhos com leitura". O que ocorre é que muitas vezes essa leitura acaba afastando o jovem da chamada leitura de fruição, por prazer, a qual pode ter um efeito cognitivo muito mais eficaz do que a leitura obrigatória oferecida na escola.

Segundo Lima e Azevedo (2011), ao professor cabe um papel importantíssimo de mudar essa concepção de leitura que nossos discentes acabam absorvendo. O

professor é o principal responsável em incentivar nos alunos o hábito da leitura, tão importante para o desenvolvimento de sua aprendizagem e, mais do que isso, ele será um modelo no qual seus alunos irão se inspirar no início dessa descoberta do mundo dos livros.

É preciso que a escola entenda que bons hábitos podem ser ensinados, desde que da forma correta. A leitura é um bom hábito que precisa ser valorizado e ensinado pelas instituições com projetos, iniciativas e orientações pedagógicas que envolvam, se possível, todos os professores. É evidente que o destaque maior será do professor de Português, porém a leitura é importante em todas as disciplinas, então todos os professores precisam estar envolvidos nos projetos de leitura desenvolvidos pelo colégio.

Nesse sentido, Lima e Azevedo (2011) destacam a rotina de leitura como uma estratégia muito válida nessa tarefa de desenvolver o hábito da leitura. Criar momentos propícios para essa ação e cuidar para que esses momentos sejam prazerosos para os jovens pode fazer com que eles compreendam e associem a leitura como algo a se desenvolver, mas que pode ser muito proveitoso ao mesmo tempo. Lembramos que, geralmente, a escola não proporciona experiências prazerosas com os textos e que, a maior parte das vezes em que a leitura é utilizada, o jovem não a aproveita de uma maneira que desperte a vontade de prosseguir com outras leituras.

Tendo em vista esse pensamento das autoras, a criação de uma rotina ou momentos de leitura no cotidiano escolar do aluno tem um significado muito importante e efetivo na formação de leitores. Deve-se ter o cuidado para que esses momentos não se tornem cansativos ou tediosos a fim de que não associem a leitura a algo chato ou sem prazer. A preparação para esses momentos, portanto, precisa ser muito bem pensada pelos professores no planejamento de suas aulas.

Essa preocupação com a formação de leitores é um dos eixos norteadores do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), programa criado pelo governo do estado do Ceará para o Ensino Fundamental, conforme verificamos na análise de sua metodologia de trabalho com o chamados Ciclos de Leitura que propõe que o professor inclua, semanalmente, em seus planejamentos, 30 minutos a serem dedicados ao trabalho com o texto literário. Essa ação deve ter o professor ora como protagonista ora como mediador, criando e estimulando nos alunos o hábito da leitura. (SILVA; DUARTE; ARAÚJO, 2019)

Esses Ciclos de Leitura incentivados pelo PAIC contribuem para a formação de alunos que reconhecem a leitura como importante instrumento para o desenvolvimento de habilidades que lhes ajudarão a construir um bom repertório cultural. Além de ajudar a formar um leitor proficiente, que é um dos objetivos pretendidos através da aplicação das avaliações em larga escala quando fornecem o diagnóstico dos alunos da rede.

Nesse sentido, a escola tem grande responsabilidade na formação de leitores e um aluno leitor possui muito mais chances de conseguir bons desempenhos em todas as etapas de sua vida, tanto dentro como fora do ambiente escolar. É uma habilidade que carregará consigo e lhe fará lembrar de momentos agradáveis que a leitura proporcionou e que serviu para sua formação como cidadão crítico e consciente. A instituição tem de estar comprometida com esse trabalho e saber reconhecer e definir a importância do papel do leitor no processo de ensino-aprendizagem que realiza.

Azevedo (2004, p. 1) define leitores como "pessoas aptas a utilizar textos em benefício próprio", seja por qualquer motivação. Para o autor (2004), o prazer da leitura requer capacitação e treino e, muitas vezes, há uma falsa crença de que algumas pessoas gostam e outras não gostam de ler. O autor também diferencia a leitura dos textos didáticos que são aquelas promovidas pela maioria dos textos escolares e a leitura dos textos literários que proporcionam uma visão muito mais rica de significados e interpretação. Geralmente, os testes que avaliam a competência leitora dos nossos alunos exigem uma interpretação bem mais aprofundada que não condiz com a leitura didática que a escola valoriza mais, a qual propõe uma visão de mundo mais simétrica, lógica e organizada com menos aprofundamento.

Portanto, o questionamento que deve existir entre as escolas é que tipo de leitura ela mais valoriza, qual o modelo de apropriação leitora ela está repassando aos seus discentes e se ela tem consciência desse modelo, que pode condizer ou não, com os chamados descritores cobrados nas avaliações externas ou nos testes exigidos nas avaliações internas. Ou seja, muitas vezes a escola não tem consciência dessa incongruência de ações e a consequência disso se dá em baixos índices de competência leitora.

É evidente que não são apenas as avaliações externas que podem aferir a competência leitora nos alunos. Se fosse assim, o processo de avaliação da leitura, que é algo bem complexo, estaria muito restringido às matrizes de referência dessas avaliações e seus descritores. Porém, isso não quer dizer que essas avaliações não

devam ser consideradas, pois elas têm a função de apontar caminhos para o trabalho do professor ao indicar as maiores deficiências observadas em seus alunos.

A partir dessas deficiências, ele direciona suas atividades de leitura para a superação dessas lacunas auxiliando assim na formação desse leitor competente que terá bom desempenho em todas as práticas de sua vida que exigirão compreensão leitora. Sem dúvida, o professor e demais membros da escola precisam pensar as avaliações externas ou quaisquer testes cognitivos sob essa perspectiva.

Azevedo (2004) também questiona o fato de adultos passarem uma visão idealizada de leitura, cujo processo de aquisição não é um processo assim tão fácil e prazeroso. E aqui, novamente, destaca-se a importância do professor nesse processo, principalmente no seu papel de modelo de leitor. E nesse momento, ele precisa mostrar ao aluno que a leitura pode sim proporcionar prazer e identificação dele (aluno) com o texto, facilitando esse processo de formação de novos leitores.

Para Azevedo (2004), a formação de leitores pela escola se torna uma tarefa muito difícil quando ela propõe essa visão idealizada que não exige treinamento e esforço. As características e especificidades da leitura literária devem ser consideradas e exploradas como possibilidades de desenvolvimento de competências e habilidades avaliadas nos testes cognitivos internos ou externos aplicados na instituição.

Ângela Kleiman (2005) defende que os saberes cada vez mais complexos que envolvem o funcionamento da língua, das linguagens e dos multiletramentos perpassam pelo desafio feito aos professores em ajudar seus alunos a fazerem leituras significativas e valiosas. Nesse sentido, ela adverte que em nenhum momento o educador deve se sentir plenamente preparado para ensinar todas as práticas letradas necessárias ao seu aluno. Nenhum curso de formação irá capacitá-lo a ensinar todos os gêneros textuais ou todos os tipos de letramento ou todas as linguagens que cabem, como foi falado, nos saberes complexos que envolvem o ensino de leitura.

A autora entende que o professor deve agir como um gestor de recursos e saberes - os dele e os de seus alunos - para que ele possa agir e formar bons leitores. Como um agente social, ele precisa fazer seu aluno entender que todo texto escrito tem uma função no mundo da escrita e esse é um trabalho que é, como afirma a autora, essencialmente político, já que não há neutralidade na prática educativa.

O professor, nesse sentido, se transforma em um agente de letramento porque, ao trabalhar com os textos, ele desenvolve ações, saberes, técnicas e representações sobre a escrita e o outro (aluno e família). Para ser esse agente, ele precisa conhecer o

que o grupo é capaz de fazer e não, como acontece em muitos casos, se concentrar no que o grupo não sabe. Partindo desse ponto, ele pode mobilizá-lo para fazer aquilo que não consegue ampliando os horizontes de ação do grupo.

Esse agente que não precisa saber tudo sobre a língua escrita deve se engajar nas chamadas práticas de letramento⁷, que por ser uma atividade colaborativa, possibilitará o aprendizado de todos, já que todos têm algo a contribuir e todos têm algo a aprender. Pensando sob essa perspectiva, todos os professores, e não apenas o de Português, poderiam se transformar nesses agentes de letramento e melhorar as competências e habilidades leitoras de seus alunos.

Ainda discorrendo sobre o pensamento de Kleiman sobre o papel dos professores nessa formação de bons leitores, a autora compreende que o professor deve ser um "promotor das capacidades e recursos de seus alunos e de suas redes comunicativas para que participem das práticas de uso da escrita situadas nas diversas instituições." (KLEIMAN, 2005, p. 53). Para isso, é fundamental que ele conheça seus alunos e os agentes mais presentes em sua comunidade para que haja planejamento dessas ações coletivas.

Sabe-se que esses tipos de atividades coletivas envolvendo a comunidade geralmente acontecem em projetos eventuais realizados nas escolas. Porém, como afirma a autora, o professor que planeja e executa ações que seguem esses propósitos muitas vezes se surpreende pelo fato de seus alunos terem conseguido fazer aquilo que ele planejou. Isso acontece devido às baixas expectativas do próprio professor que não confia na capacidade do aluno de mobilizar seus saberes e ser ouvido.

Fischer e Silva (2018, p. 3) também acreditam que "práticas de leitura não didatizadas, inscritas à margem do sistema escolar, têm a potência de reinventar processos formativos". Nesse sentido, novamente vê-se a importância da linguagem literária como experiência de formação de bons leitores que oferece oportunidade de uma leitura prazerosa e desejante, envolvendo plenamente o leitor.

Não apenas a leitura literária pode cumprir esse papel, mas as outras leituras que muitas vezes são ignoradas ou deixadas numa importância menor pela escola como as das mídias sociais, a oral popular e dos gêneros mais atuais (bate-papo, *twitter*, memes, etc.). O professor precisa trazer para o ambiente escolar a discussão sobre essas

⁷ Práticas de letramento são atividades de leitura e escrita em que os participantes atribuem significados ou valor social à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam. (STREET; CASTANHEIRA, 2019)

outras possibilidades de leitura que não apenas às dos textos presentes nos livros didáticos ou testes cognitivos.

Em suas pesquisas, as autoras procuram destacar o trabalho com a leitura em sala de aula através do uso de textos literários por envolverem uma experiência mais rica de significados. Sendo assim, a prática da literatura consiste, segundo elas, de ações simples que podem se resumir a: ler, escrever, contar e ouvir histórias. E isso pode ser promovido com estratégias pedagógicas que não precisam ser tão elaboradas assim, como por exemplo: grupo de leitores, acompanhamento, presença e tempo disponível.

É evidente que as atividades de leitura a serem desenvolvidas não devem se resumir a essas ações, e o que é sugerido no parágrafo anterior pelas autoras deve ser apenas um dos roteiros para serem trabalhados com os textos literários pelos professores. O ideal seria que todas as ações de leitura praticadas pela escola sejam pensadas de acordo com os objetivos que se queiram atingir, sejam elas proporcionar momentos de prazer através do ato de ler ou preparação para testes cognitivos e avaliações.

Hoje, boa parte das práticas pedagógicas realizadas pelas escolas são consideradas "insípidas" tanto pelos profissionais da educação quanto pelos próprios discentes que não se sentem à vontade na sua realização. Daí a necessidade de uma proposta que esteja à margem do sistema escolar tradicional.

É preciso que se compreenda que as relações de ensino e aprendizagem podem ocorrer através do exercício da experiência estética e sensível da literatura, a qual proporciona uma visão muito mais entreaberta da discursividade presente no imaginário universal. Ao acompanhar uma história, a percepção de que o ensino tem que ser difícil e amargo pode dar lugar a uma visão de prazer em uma aprendizagem realizada e se o aluno compreende essa percepção, nossa tarefa de formar novos leitores pode ser muito mais eficaz.

De acordo com Fischer e Silva (2018, p. 8), "as práticas de leitura e escrita protagonizadas à margem da lógica de um domínio" inauguram uma fonte de saber diferente do discurso pedagógico proporcionado pelo aparato escolar. Se a escola hoje enfrenta dificuldades de formação de bons leitores e, conseqüentemente, de desenvolver competências leitoras, alguma coisa está acontecendo na forma como ela trabalha a leitura em seus alunos e, cabe aí, uma revisão de suas práticas.

Acredita-se que a ciência, que é a linguagem utilizada nos livros didáticos e pela escola, "legitima uma distância entre o sujeito de conhecimento e o objeto

cognoscível⁸ (Fischer e Silva, 2018, p. 9), enquanto que a linguagem literária oferece uma experiência genuína de formação quando promove o encontro entre leitor e escritor através do texto. Vemos então o quão é necessário que a escola trabalhe a questão de fazer com que a leitura feita pelo aluno lhe cause prazer e satisfação, daí o enfoque das autoras na formação de leitores à margem do sistema escolar.

Nesse sentido, vale destacar também o pensamento de Brenman (2012, p. 93) que diz que:

o contato com a literatura não é um dever, é um direito! Todos têm que se ver diante de obras literárias [...] Alguns vão se tornar leitores, outros não, porém saberão que nos livros há mais do que papel e marcas escritas. A sociedade brasileira deve permitir e garantir que seu povo tenha a chance de conhecer essa herança cultural humana.

É reconhecido que a literatura como espaço de formação exige novas formas de remanejar o tempo, o espaço e o saber escolares fazendo com que essa experiência permita aos jovens registrarem outros saberes e novas habilidades que ainda não possuem. Então se queremos novas formas de trabalhar a leitura, uma dessas possibilidades seria repensar as estratégias de formação de leitores que atualmente as escolas empregam e propor caminhos alternativos para atingir esse objetivo.

Nossa visão também compreende que a literatura, por si só, não é capaz de abarcar todas as possibilidades de leitura ou desenvolver todas as habilidades necessárias para a formação de um leitor proficiente. No entanto, não se pode desprezar o poder que ela tem de mobilizar certas habilidades imprescindíveis para a construção desse aluno desejável nas nossas escolas.

3.2.1 A interdisciplinaridade

Tendo sempre em questão que nosso trabalho apresenta como ponto principal a investigação sobre as dificuldades de leitura verificadas nos alunos de uma escola pública e a busca por soluções que busquem a superação dessas dificuldades, é preciso que se levante a discussão sobre que teorias poderiam auxiliar nesse expediente. Uma dessas teorias e que será um dos fundamentos do Plano de Ação Educacional,

⁸ Segundo as autoras, objeto cognoscível é o objeto de conhecimento, no caso, a apropriação dos conhecimentos que a escola disponibiliza e acha importante para o aluno compreender.

desenvolvido no capítulo 4 deste estudo, refere-se à interdisciplinaridade que procuraremos debater a partir de agora.

A princípio, a discussão sobre essa teoria poderia não fazer sentido em um trabalho que tem como tema principal a leitura; no entanto, veremos o quanto é importante a compreensão dessa teoria, tendo em vista o problema abordado neste estudo. Não só para o trabalho desenvolvido pela escola sobre interpretação textual, mas para qualquer outro tema que ela se disponha a prosperar. A interdisciplinaridade tem a capacidade de promover uma verdadeira revolução no ensino de uma escola pública, se bem aplicada, ainda mais, se ela tem na sua essência o compromisso em melhorar aspectos de competência leitora e o engajamento de todas as disciplinas na busca desse objetivo.

Também queremos relacionar aqui esse tema da interdisciplinaridade com os dados que foram colhidos na pesquisa de campo que apresentaremos a seguir, no qual foram entrevistados professores de diferentes áreas do conhecimento. Nesses dados, procuramos investigar como ocorre o trabalho com a leitura realizado por esses profissionais e como eles entendem que deve ocorrer esse trabalho. A partir dessas informações, traçamos um perfil do trabalho com leitura realizado pela escola e um ponto do qual partir, na busca por soluções que melhorem a aprendizagem dos alunos nesse tema. Esse conhecimento, para nós, se torna relevante porque consideramos que a leitura não deve ou deveria ser trabalhada apenas pelo professor de Língua Portuguesa.

A interdisciplinaridade se justifica então porque um projeto de leitura terá um alcance maior se todos os professores da escola estiverem engajados nele. É a compreensão dos fundamentos dessa teoria e sua efetiva aplicabilidade que poderão garantir com que professores de diferentes disciplinas se comprometam a trabalhar em busca de um objetivo comum, no nosso caso, a melhoria da competência leitora dos discentes.

Tornou-se bastante comum atribuir à disciplina de Língua Portuguesa, e exclusivamente a ela, o ensino tanto de leitura como de produção de textos. Mas é essencial pensarmos nas práticas sociais que envolvem o ato de ler e que também podem ser atribuídos a conteúdos de outras disciplinas no contexto escolar. A interdisciplinaridade diz respeito a algo “capaz de estabelecer relações entre duas ou mais disciplinas, ou áreas do conhecimento, com o intuito de melhorar o processo de aprendizagem, estreitando a relação entre professor e aluno.” (DICIO, 2020)

Ler e escrever são habilidades exigidas em diversas situações do cotidiano e que podem ser relacionadas a todas as disciplinas presentes na grade curricular das escolas. Portanto, a interdisciplinaridade deve ser um orientador de todos os projetos de leitura que a instituição porventura possa pensar para melhorar o desempenho de seus alunos em competência leitora, que é um dos objetivos do presente trabalho.

No Brasil, já há muito tempo esse princípio é conhecido, desde 1971, quando a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5.692/71 orientava pelo trabalho conjunto entre as disciplinas. Porém, somente com a nova LDB nº 9.394/96 e a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) o trabalho escolar com a interdisciplinaridade ganhou força, no final da década de 90.

Em muitas situações, esse conceito influenciou bastante o trabalho das escolas e professores compreendendo o processo de ensino-aprendizagem como uma possibilidade de correlacionar diferentes disciplinas em projetos e planejamentos de ensino das instituições. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, em seus fundamentos pedagógicos apresenta o seguinte compromisso referentes ao trabalho interdisciplinar

BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. (...) Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade, referem-se, entre outras ações, a:

(...)

- decidir sobre formas de organização *interdisciplinar* dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem; (BRASIL, 2017, p. 16)

Esse compromisso, portanto, deve partir das escolas na busca por ações que promovam mais dinamicidade, interação e colaboração entre as disciplinas na melhoria do ensino. Esse é o ponto de partida para nosso Plano de Ação Educacional (PAE) que tentará incentivar um projeto que abarque o máximo de disciplinas possíveis.

O texto da BNCC também deixa claro que o trabalho com linguagens a ser realizado com os alunos deve proporcionar a eles "vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos (BRASIL, 2017, p. 485). Sendo assim, a escola

deve realizar seus projetos não perdendo de vista a prática social envolvida nessas atividades de leitura, assim como a questão das multimodalidades (o fato de que o registro da palavra pode se dar por diferentes representações multimodais, especialmente os meios digitais) e dos multiletramentos envolvidos nessas práticas.

Mais à frente, o texto também cita que os multiletramentos ou novas práticas sociais de linguagem considerados na educação escolar não pode apagar o compromisso da escola com os letramentos locais. Daí a consideração para que as atividades de leitura possam abranger essa perspectiva dos multiletramentos, como forma dos jovens terem reconhecidas sua bagagem cultural, bem como aquelas práticas de letramento mais valorizadas na sociedade.

Segundo Paviani (2008, p. 13), a origem da interdisciplinaridade está nas “transformações dos modos de produzir a ciência e de perceber a realidade e, igualmente, no desenvolvimento dos aspectos político-administrativos do ensino e da pesquisa nas organizações e instituições científicas”. Com isso, percebe-se como projetos que envolvam o emprego desse princípio precisam contar com o apoio da gestão escolar que é a esfera que conseguirá de modo mais eficaz promover as articulações necessárias entre as disciplinas e integrá-las de forma interdisciplinar.

O autor argumenta ainda que as condições para que ocorra interdisciplinaridade no contexto escolar não significa que haja apenas boa vontade, intenções ou propostas externas, é preciso que ocorra também condições científicas, sociais e institucionais. Certos princípios fazem parte do que Paviani (2008) considera a epistemologia da interdisciplinaridade nas sistematizações e produções de conhecimento. É assim que o autor explica o princípio da unidade e multiplicidade

A busca de unidade na multiplicidade de formas e níveis de conhecimento cria uma tensão contínua e favorável ao progresso do conhecimento teórico, aciona o processo da investigação que não pode perder a unidade lógica (racional) apesar da multiplicidade de suas manifestações. (PAVIANI, 2008, p. 39)

Sendo assim, é preciso que haja muito cuidado na execução dos projetos ou no ensino interdisciplinar para que não se perca sua unidade lógica. No nosso caso, essa unidade lógica seria a melhoria dos índices de competência leitora nos alunos, através da exploração dessa temática nas várias disciplinas às quais o projeto interdisciplinar seria aplicado. Deixando ainda mais claro esse pensamento, um projeto interdisciplinar em leitura não pode deixar que se perca seu objetivo maior (desenvolvimento de

habilidades leitoras), que deve estar presente nas múltiplas formas com que o programa pode se manifestar nas diversas disciplinas.

Assim, estaríamos contribuindo para o progresso do conhecimento que beneficiaria a todos, principalmente àqueles que mais têm dificuldade em desenvolver competência leitora. Esse progresso do conhecimento pode ser definido como a melhoria da competência leitora dos alunos alcançada com a aplicação do projeto interdisciplinar de forma conjunta em todas as disciplinas envolvidas no trabalho e praticada por todos os professores.

Um dos grandes objetivos da interdisciplinaridade é possibilitar novos conhecimentos que não seriam alcançados produtivamente sem esse esforço comum. Nesse sentido, esse esforço conjunto desenvolveria um conceito teórico através do intercâmbio de conceitos, teorias e métodos de várias disciplinas promovendo uma verdadeira integração e participação delas nessa construção do pensamento.

Paviani (2008) também cita a noção de emergência presente na epistemologia dos projetos interdisciplinares. O autor menciona que um Congresso internacional sobre interdisciplinaridade, realizado em agosto de 2002 na Universidade de Stanford, Estados Unidos concluiu que só a efetivação das inter-relações das ciências (disciplinas) pode solucionar problemas científicos complexos, como por exemplo, a proposta de decifrar o genoma humano. Resta evidente que o complexo problema, no nosso caso, de desenvolvimento de competências leitoras dos alunos, precisa pensar em uma estratégia que englobe o máximo de disciplinas possíveis.

A realização de um projeto interdisciplinar capaz de produzir o novo e que associe as diversas matérias antevê na medida do possível resultados imprevisíveis e impossíveis de serem alcançados isoladamente. Assim, temos muito mais chances de conseguirmos esse resultado novo se tentarmos um diálogo entre essas disciplinas num esforço de auto-organização grupal em que cada um seguisse à risca as regras básicas propostas para esse debate.

Não há a certeza da consecução desses resultados, assim como não há certeza em muitos trabalhos e projetos executados no âmbito pedagógico em nossas escolas. Porém, reforçando o que foi afirmado mais acima, é preciso que se tente algo novo que possa alcançar esses frutos, que é a melhoria da competência leitora dos alunos. Quando um projeto se dispõe a promover a colaboração de diferentes professores de diferentes disciplinas, essa chance se torna maior.

Assim como toda ação pedagógica, um projeto interdisciplinar precisa ser planejado para que possa ter resultados positivos. Não se pode querer que uma ação que tenha efeitos em várias disciplinas seja executada sem uma ação estratégica ou de forma impensada. É através desse planejamento que a cooperação, integração e inter-relação presentes em propostas interdisciplinares irão se concretizar.

Jayme Paviani (2008), ao pensar nessas estratégias que devem estar presentes quando se adota uma pedagogia interdisciplinar, cita como primeira estratégia a ser seguida a escolha de um problema comum que permita o intercâmbio e a integração entre as disciplinas. Como estamos discutindo as dificuldades de proficiência leitora verificadas nos alunos, observamos que esse problema afeta de, uma forma geral, o conteúdo de todas as matérias lecionadas na escola, o que possibilita que esse assunto também possa ser desenvolvido por todas elas.

Em seguida, é preciso que se delimite esse problema comum e se constitua um referencial de informações e memórias comuns a todas elas. Após essas etapas, deve-se decidir como deve haver a interação organizada das questões comuns, ocorrendo então a integração que favorece o trabalho conjunto de todas as disciplinas, tendo em vista o objetivo principal, que no nosso caso, será a melhoria das habilidades leitoras dos alunos de uma forma geral.

Ivani Catarina Arantes Fazenda é outra estudiosa do efeito dos projetos interdisciplinares no ambiente escolar. Em um de seus livros (FAZENDA, 2016), ela explica que uma instituição que se dispõe a levar a bom termo uma proposta interdisciplinar precisa passar por uma profunda alteração no processo de capacitação do seu pessoal docente. Essa capacitação, segundo a autora deve pensar nos seguintes pontos:

- Efetivar o processo de engajamento do educador;
 - Favorecer as condições para que o educador compreenda o processo de aprendizagem de seus alunos;
 - Favorecer formas de instauração do diálogo;
 - Iniciar a busca por uma transformação social;
 - Propiciar condições para a troca com as outras disciplinas.
- (FAZENDA, 2016, p. 50)

Como podemos perceber, a formação docente deve ser uma preocupação constante na execução de um projeto que se dispõe a ser interdisciplinar e a gestão escolar é a responsável para efetivar essa formação da melhor forma possível. Em toda

essa descrição, nota-se sempre que a temática dos projetos com essa característica é sempre o diálogo e a sua marca é do encontro, favorecendo a troca de experiências que faz bem a qualquer instituição, principalmente às educacionais.

Mais uma vez, justificamos o motivo pelo qual colocamos essa seção sobre interdisciplinaridade e sua relação com a leitura. Além de a considerarmos um tema importante e necessário de ser trabalhado em diversos projetos que a escola pretenda promover, entendemos que a leitura deve ser estimulada por todos os professores e não só o de Língua Portuguesa. Inclusive, foi baseada nesses conceitos sobre interdisciplinaridade que realizamos nossa pesquisa de campo, no qual entrevistamos professores de diferentes áreas de conhecimento para investigar as causas do baixo desempenho em leitura dos alunos.

3.3 Percurso metodológico

Nesta seção, serão apresentadas informações a respeito da escolha metodológica adotada pelo pesquisador e os argumentos que a justificaram, na qual seguiremos uma abordagem qualitativa utilizando como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Os sujeitos da pesquisa são os professores e núcleo gestor da mencionada escola que forneceram as informações de que precisamos para estabelecer com a maior fidedignidade possível, elementos para a tomada de decisões sobre as estratégias de leitura observadas no caso em questão.

Os professores escolhidos para a entrevista são docentes de diferentes áreas de ensino com diversos tempos de docência: Professor de Português (mais de 7 anos de docência), Professor de Matemática (mais de 10 anos de docência), Professor de História (mais de 15 anos de docência), Professor de Química (mais de 7 anos de docência). O núcleo gestor entrevistado é composto pelo diretor escolar que está no cargo há mais de dois anos (porém atuou como coordenador por mais de 10 anos) e o coordenador escolar que está no cargo há pouco mais de um ano.

Nosso estudo de caso se dá em uma escola pública e durante toda a descrição e análise da pesquisa são observadas e avaliadas as múltiplas dimensões e dinâmicas intrínsecas a ela como: a político-administrativa (gestor), a social (mais voltada aos alunos), cultural (contexto local) e pedagógica (professores). Marli André (2013, p. 97) citando Stake (1995) define o estudo de caso intrínseco como "aquele em que há

interesse em estudar aquele caso específico", ou seja, em que há uma situação que vale a pena ser investigada.

No processo de investigação dos problemas de um caso específico como o trabalho de leitura realizado numa escola, vale considerar também o entendimento de André (2013, p. 97) que compreende o estudo de caso como "um fenômeno particular que deve levar em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões". Sendo assim, a realidade estudada no nosso caso procura mostrar as diversas visões do processo de formação e uso da leitura pela escola, destacando qual visão está sendo adotada e analisando os motivos da adoção dessa visão específica.

O conceito de pesquisa qualitativa é definido por Marli André (2013, p. 97), como um "conhecimento socialmente construído pelos sujeitos em suas interações cotidianas", ou seja, em todo processo social em que há interações, e aí se inclui a escola como um rico ambiente de interações sociais, alvo da presente dissertação. A base do trabalho realizado pelo pesquisador não pode esquecer-se de considerar essas características no seu processo de construção, e seu estudo só poderá ser validado se esses pressupostos forem levados em consideração na análise feita por ele.

Portanto, definido o foco do estudo de caso, é preciso avançar para as outras etapas, quais sejam: coleta de dados, entrevistas, observações, análise de documentos e por fim, a análise sistemática dos dados e elaboração de Relatório. São passos que devem ser rigidamente seguidos para que o trabalho tenha qualidade e autoridade para uma análise mais fidedigna do problema em questão. E aqui cabe, novamente, a lembrança da análise multidimensional e aprofundada das informações disponíveis e coletadas para que o estudo de caso, como afirma Marli André (2013), não seja na verdade apenas um estudo de campo.

Procurando sempre ter em mente nosso problema de pesquisa, qual seja, compreender as causas das dificuldades em leitura observadas nos alunos da escola Monsenhor Antero, é preciso que se descubra que estratégias de leitura são possíveis de serem utilizadas tendo em vista a melhoria da proficiência leitora de seus alunos. Ou mesmo ações que a escola esteja deixando de executar tendo em vista as características gerais de seus alunos e que pode ser evidenciada através dessa coleta de dados.

Também vale refletir sobre o pensamento de Fraser e Gondim (2004) do que vem a ser pesquisa numa abordagem qualitativa definida pelas autoras como aquela em que a ação humana tem sempre um significado (subjetivo) que diz respeito ao que se passa na mente consciente ou inconsciente da pessoa. Ou seja, são visões particulares e

singulares fornecidas por cada um desses sujeitos e que nos fará compreender melhor certos processos que ocorrem nesse ambiente de investigação.

Continuam as autoras fundamentando que esse significado também pode ser intersubjetivo quando se refere ao conjunto de normas e regras compartilhadas pelas crenças de um grupo de pessoas inseridas em determinado contexto sociocultural ao qual pertencem. Assim, como nesse estudo de caso, a análise do contexto precisa estar presente na formulação dos itens da pesquisa qualitativa que propomos.

De toda forma, o ponto de vista pelo qual adota-se a pesquisa qualitativa no presente trabalho, como pensam Fraser e Gondim (2004) é partir do pressuposto de que a ação humana é intencional e reflexiva e se dá a partir das razões e motivos dos atores sociais inseridos no contexto da ocorrência do fenômeno. Sendo assim, iremos adotar a entrevista semiestruturada justamente para refletir sobre a adoção de determinados caminhos escolhidos pelos sujeitos de pesquisa relacionados às competências leitoras verificadas nos discentes.

Segundo Manzini (1990/1991) a entrevista semiestruturada pode ser entendida como um diálogo sobre um tema em que preparamos um roteiro com perguntas principais complementadas por outras questões surgidas no momento dessa conversa. A vantagem desse método é que as informações surgem de uma forma mais espontânea e não há um condicionamento das respostas dos entrevistados.

O objetivo dessa pesquisa qualitativa é refletir sobre as causas identificadas pelos professores para as dificuldades de leitura percebidas nos discentes e definir estratégias de leitura a serem seguidos por professores e alunos da escola de modo que possa ser traçado um caminho comum por esses agentes na busca pela melhoria da competência leitora geral dos membros da comunidade escolar. Esse é um desafio que requer muita atenção e cuidado por parte dos profissionais envolvidos, visto que como já foi discutido anteriormente, abordar o tema da leitura e dos letramentos é sempre muito complexo.

Essa pesquisa qualitativa feita com os profissionais da escola se justifica pelo fato de que é preciso que se levantem hipóteses sobre como se desenvolve o processo de aquisição de competências leitoras através da reflexão sobre as experiências de sala relatadas pelos docentes. Através da análise desses dados, buscamos informações importantes que podem ser confrontadas com as ideias dos grandes autores sobre letramento, processos de aquisição da leitura e formação de leitores e podemos tirar

conclusões aceitáveis sobre o trabalho realizado pela escola ou do trabalho que ela possa vir a realizar a respeito dessas temáticas nos seus educandos.

Como foi evidenciado no caso descrito, as dificuldades em leitura observados nos alunos através da aplicação de questões que cobram competências leitoras, examinados, seja pelo SAEB ou SPAECE, ou ainda por avaliação diagnóstica aplicada no âmbito escolar, exigem uma estratégia diferenciada no trabalho com textos pela escola. É um problema que precisa ser solucionado a partir da identificação de características que possam ser utilizadas na proposição dessas ferramentas.

A escolha pela pesquisa qualitativa se justifica pela identificação do problema revelado na descrição do caso, qual seja, as dificuldades de proficiência leitora de seus discentes. Também essa escolha se explica devido a pesquisa qualitativa possibilitar uma maior riqueza de dados e a observação de casos bem específicos presentes no contexto local. Além de aproveitar melhor a estreita relação entre o pesquisador e o ambiente escolar, pois como lembramos mais uma vez, ele também faz parte do quadro de professores da escola estudada no presente trabalho.

Bernadete Gatti cita que “boas análises dependem de boas perguntas que o pesquisador venha a fazer, ou seja, da qualidade teórica e da perspectiva epistêmica na abordagem do problema (2004, p. 13)”. Com isso, entendemos que a formulação das perguntas certas nos trará informações que traçam um perfil geral do nosso aluno no que diz respeito às estratégias de leitura mais adequadas a esse público.

Fraser e Gondim (2004) definem a entrevista semiestruturada como aquela em que o entrevistador introduz o tema da pesquisa ao entrevistado e segue um roteiro de tópicos ou perguntas gerais, dando liberdade ao respondente de discorrer sobre esse tema, com a possibilidade de fazer interferências pontuais. Com isso, esperamos a compreensão geral de uma realidade bem particular a respeito das dificuldades de competência leitora identificadas no corpo discente da escola objeto da pesquisa.

O público alvo da entrevista semiestruturada são os professores e Núcleo Gestor da escola Monsenhor Antero, de disciplinas que não sejam necessariamente da área de Linguagens. Adotamos a escolha por professores de áreas diferentes que englobam as áreas de Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas, sendo escolhido um de cada área para responderem às perguntas da entrevista.

A justificativa pela escolha de professores de áreas distintas se deve para que se compreenda melhor a visão de cada docente, que não pertença à área de Linguagens,

a respeito do processo de aquisição de leitura por parte dos alunos e também para corroborar nosso pensamento a respeito da teoria da interdisciplinaridade descrito na seção anterior.

Nosso critério de escolha foi o de diversificar as visões dos professores a respeito da prática da leitura e encontrar soluções que possam abarcar essas diferentes perspectivas. Entendemos que um problema tão sério, como o de dificuldades em leitura sejam uma preocupação que deva ser de todo o corpo docente da instituição e não apenas daqueles que lecionam Língua Portuguesa.

É importante destacar que na análise de dados que realizamos na seção seguinte, examinamos as respostas como um todo, ou seja, verificamos as argumentações desses profissionais em conjunto, tanto dos professores quanto do núcleo gestor. Entendemos que assim, facilitamos a compreensão da forma como a escola lida com a competência leitora de uma maneira geral.

Devido ao contexto de pandemia da Covid-19 que vem atingindo todo o país, especialmente ao longo do primeiro semestre de 2020 e que prega o isolamento social entre as pessoas como forma de prevenção e controle da doença, optou-se pela realização dessa entrevista de maneira virtual. Através de ferramentas tecnológicas disponíveis e da Internet, a entrevista se deu através do uso de computadores e smartphones que possibilitam a troca dessas informações sem que haja contato direto entre os interlocutores e possamos colher esses dados de forma a não colocar em risco nenhum dos envolvidos.

Cada entrevista, realizada individualmente, teve um tempo médio de duração de 20 a 30 minutos e o seu roteiro está disponibilizado nos apêndices deste trabalho. Durante sua realização e antes das perguntas, foi lido aos entrevistados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que, posteriormente lhes foi enviado para que assinassem e devolvessem e cujo modelo também consta dos anexos desta dissertação.

É importante a observação que Gatti (2004) faz a respeito do uso que fazemos desses dados colhidos em pesquisas qualitativas na área educacional, os quais devem ser tratados como indícios sobre as questões tratadas e não como verdades. Devemos saber lidar com esses dados sob um contexto de reflexão e utilizá-los como recursos para o pesquisador na busca por soluções para o seu problema de pesquisa.

3.4 Análise dos dados

Para análise dos dados produzidos por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas tanto com os professores quanto com o núcleo gestor, foram utilizados excertos das respostas dos entrevistados que tornasse possível a construção de um perfil do trabalho realizado pela escola em leitura e que pudesse responder satisfatoriamente nossa questão de pesquisa. Lembramos, novamente, que o presente trabalho busca identificar as causas das dificuldades em leitura dos alunos da escola estudada, assim como maneiras de superá-las.

As perguntas procuraram abranger três eixos nos quais podemos subdividir os fatores que podem influenciar na identificação da causa desse baixo desempenho, quais sejam: a) perspectiva de leitura dos professores; b) práticas de letramentos nas diferentes áreas; c) propostas para a formação do leitor. É por meio desses eixos de análise que iremos debater e traçar o perfil do trabalho realizado pela escola e que pode nos ajudar a atingir nosso objetivo de pesquisa.

a) Perspectivas de leitura por parte dos profissionais

Nesta subseção, buscamos perceber como os educadores que trabalham na escola entendem o conceito de leitura e a didática utilizada por eles em suas respectivas áreas de conhecimento. Esse conhecimento é importante visto que é preciso que se saiba o ponto de partida de como acontecem essas atividades de leitura e a partir daí possamos trabalhar sugestões de mudanças. Solé (2014) argumenta que todo trabalho de leitura realizado pela escola deve partir do princípio de que não há um ensino de leitura e sim uma prática leitora que deve ser desenvolvida na escola.

Podemos dizer que todos os entrevistados disseram trabalhar a leitura em suas aulas, encarando esse tema como de grande desafio e muito importante para a formação crítica de seus alunos. Debates, discussões, rodas de leitura e conversas foram citadas pelos professores de Português e História como algumas formas de trabalho com a leitura em sala. A seguir, dois trechos da entrevista com os professores:

"(...) Faço diagnóstico com minha turma para saber que tipos de textos eles gostam mais, em quais eles ficam mais 'ligados'. Isso é feito através de jogos, conversas com os alunos. Faço propagandas

dos livros que estou lendo. Leio com eles 'pedaços' dos livros que estou lendo (Professor de Português)"⁹.

"(...) trabalho através de roda de discussão e debate onde os alunos interagem na leitura coletiva e também, através disso, trabalho a compreensão textual dos textos de estudo (Professor de História)".

Sobre a fala do professor de Português, interessante quando relata que escolhe textos de acordo com os interesses dos alunos, o que os motiva à leitura. Em relação à escolha de trechos de livros que lê junto com os discentes, ele não menciona o objetivo dessa leitura, o que seria interessante deixar explícito aos jovens, para que eles percebessem e desenvolvessem estratégias de leitura que facilitariam o seu entendimento e compreensão.

No entanto, os professores de Matemática e Química relataram que o trabalho de leitura realizado por eles envolvia formas mais práticas, como, por exemplo, o uso de resumos e biografias com temas referentes às suas disciplinas, não sendo citada nenhuma forma mais participativa e ativa da voz do aluno nesse trabalho. A perspectiva autônoma de letramento se percebe na fala do professor de Matemática nesse trecho da entrevista

"(...) A leitura que trago é um resumo do conteúdo que vamos trabalhar escrito na lousa, para que leiam, interpretem, conceituem. Logo em seguida, coloco questões bem contextualizadas para que consigam ler e interpretar (Professor de Matemática)"

É evidente que a leitura de resumos de textos feitos pelo próprio professor não é suficiente para sua apropriação ou mesmo para qualquer discussão que possa estar sendo levantada em relação à leitura. Street (2014) ao diferenciar os modelos ideológico e autônomo de letramento explica que ao tentarmos separar a linguagem dos contextos de sua produção perde-se um elemento importantíssimo para o sentido do texto que é a reflexão sobre os atores sociais envolvidos em sua construção.

Sobre essas estratégias e entendimentos dos professores a respeito do trabalho com a leitura vale citar o pensamento de Souza *et al.* (2010) quando afirmam que os professores devem procurar promover o letramento ativo de seus alunos já que o ensino de estratégias leitoras se torna mais efetivo quando os discentes têm mais oportunidades

⁹ As falas dos entrevistados serão destacadas em itálico e de forma recuada, conforme a transcrição das entrevistas, corrigidos pequenos erros gramaticais. Isso ajuda a diferenciar os excertos colhidos na entrevista da fala do autor da dissertação.

de tornar seus pensamentos visíveis e explicitados. O letramento ativo acontece quando as ideias e pensamentos dos alunos são considerados, estabelecendo o diálogo entre si e com o texto através de debates, questionamentos e discussões.

Conforme esse pensamento de Souza *et al.* (2010), podemos dizer que a leitura de resumos feitos pelo próprio professor, não deixa de ser uma estratégia de leitura, entretanto seria importante não apenas apresentar um resumo pronto, elaborado pelo professor, aos alunos. Acreditamos ser fundamental uma abordagem menos passiva e mais ativa nas práticas leitoras, levando em consideração os interesses dos estudantes, promovendo atividades em que eles possam, por exemplo, pesquisar sobre o assunto, elaborar os resumos e apresentarem em forma de diferentes gêneros. Assim, se o letramento ativo acontece quando os alunos dialogam com os textos, seria mais interessante que os próprios alunos produzissem esses resumos para que o professor os utilizasse nas aulas.

Interessante anotar a resposta do diretor nas perguntas referentes a esse eixo temático em que ele afirma que a leitura deve ser trabalhada de forma sistemática pelos professores, no entanto, ele não especificou como deveria se dar essa sistematização ou se a escola realiza essas ações.

" (...) De um modo geral, a leitura tem que ser trabalhada em todas as aulas, é indispensável que em todas as disciplinas se tenha leitura. Ela tem que estar organizada de forma que o professor faça uso desse saber sistematizado para o aluno, claro, tanto por parte do professor, quanto por parte do aluno. De uma maneira geral, então, os professores se utilizam sim da leitura em sala de aula. (Diretor)".

Se entendermos essa fala em que cita o *saber sistematizado* como uma prática de leitura que ocorre ou deve ocorrer de forma constante e corriqueira, é uma resposta que vai ao encontro do que afirmam Lima e Azevedo (2011) quando destacam a rotina de leitura como uma estratégia muito válida nessa tarefa de desenvolver o hábito da leitura. Porém, é preciso esclarecer que a simples "rotina" de fazer atividades de leitura com os alunos não garante a compreensão ou melhoria da competência leitora por parte deles, é preciso que essas atividades sejam significativas para eles.

Uma outra questão bem comum na forma como os educadores encaram o trabalho com leitura na escola é o fato de todos considerarem a leitura de seus alunos muito fraca e cheia de lacunas que precisam ser preenchidas. Essas dificuldades se tornam um problema maior justamente quando eles fazem atividades que exigem uma

autonomia leitora por parte dos alunos que eles ainda não possuem. A seguir, dois trechos das respostas dos professores sobre isso:

"(...) Os nossos alunos leem por obrigação e muitas vezes é uma leitura muito falha, o que impede que eles saibam mais ainda (Professor de Química)".

"(...) Grande parte de nossos alunos são alienados, não têm um perfil de leitor. O que eles leem mais, são as redes sociais e nada mais. Uma minoria tem aquele hábito de leitura mais formal, de pegar o livro paradidático para fazer uma leitura mais atrativa e interessante pra ele (Professor de Matemática)".

O que podemos perceber através de suas respostas é uma certa frustração pelo fato deles não poderem trabalhar mais a prática leitora devido às limitações causadas pelas dificuldades em leitura dos alunos. Há uma percepção nesses trechos de que a responsabilidade por essas dificuldades seja mais do próprio aluno o que seria uma atribuição de culpa equivocada, já que o professor também tem sua parcela de contribuição nisso, assim como o contexto social. Quando tentamos atribuir as limitações na compreensão dos textos aos próprios alunos é como se entendêssemos a leitura como um processo neutro que independe dos contextos sociais, pertencente, portanto, a um *modelo autônomo* de letramento (STREET, 2014)

Um relato contado pelo professor de História ilustra muito bem essas dificuldades de se ampliar a competência leitora nos alunos. Através de rodas de leitura promovidas pelo professor, ele trabalha a socialização de textos semanalmente e percebe alguns obstáculos a que ele atribui à timidez e vergonha por parte dos alunos em realizar essa socialização.

"(...) Ainda assim, eu percebo uma dificuldade, já que além da vergonha e timidez, noto suas dificuldades na leitura. Recebemos esses alunos, no Ensino Médio, já com dificuldades de leitura e escrita, então percebo além dessa timidez e vergonha, não serem dotados de uma leitura significativa a nível de Ensino Médio (Professor de História)."

Observe que o próprio professor percebe que esses obstáculos são potencializados pela falta de uma leitura mais significativa, por parte deles e que, segundo afirma, são resistências que os alunos já trazem consigo quando chegam à escola. Embora saibamos que sua tentativa seja de ajudar, talvez esses momentos de

socialização se tornem constrangedores para os alunos porque a dificuldade na leitura se tornaria mais pública o que acabaria prejudicando sua relação com os textos. Uma reavaliação da mediação feita pelo professor poderia indicar um outro caminho que proporcionasse ao aluno uma melhor participação nessa atividade.

A mediação da leitura conduzida pelos professores é um ponto importante a se considerar pois, às vezes, em vez de ajudar na melhoria da competência leitora, se mal conduzida, pode provocar um efeito adverso ao pretendido. O aluno quando se sente constrangido, o que pode estar acontecendo nesse caso, não consegue se aproximar dos textos e os verá como um instrumento que não lhe proporcionará prazer.

Kleiman (2005) entende que o professor deve agir como um gestor de recursos e saberes - os dele e os de seus alunos - para que ele possa agir e formar bons leitores. Esse agente que não precisa saber tudo sobre a língua escrita, deve se engajar nas chamadas práticas de letramento, que por serem uma atividade colaborativa, possibilitará o aprendizado de todos, já que todos têm algo a contribuir e todos têm algo a aprender.

A realidade descrita e constatada na escola pesquisada foi citada como elemento que dificulta a melhoria da competência leitora dos alunos. Um fator que contribui muito para isso é o nível socioeconômico citado nesses relatos, principalmente no que se refere a aquisição de materiais para leitura por parte dos alunos. Segundo argumenta Cafiero (2005) o trabalho com a leitura para esse público precisa contemplar essa realidade na qual os alunos convivem e buscar sua superação ou mitigação.

"(...) A maioria não tem acesso à internet, para poder baixar os livros em PDF e fazer a leitura ou mesmo comprar e-books e ler pelo celular (Professor de Química)".

Esse comentário feito pelo professor precisa ser entendido também diante do contexto de pandemia da Covid-19 que atingiu o Brasil a partir do primeiro semestre de 2020 que exigiu dos docentes um trabalho mais voltado ao uso de ferramentas tecnológicas e digitais e que são de mais difícil acesso à população de baixa renda. Segundo Cafiero (2005), a leitura não pode prescindir de uma análise dos contextos sociais em que esse ato acontece, pois quem faz a leitura é um sujeito que precisa ser compreendido em todo seu processo global de aquisição de conhecimento.

Tendo em vista o que foi relatado nos trechos, podemos concluir que os professores conseguem perceber que os alunos têm dificuldades e falhas, mas alguns

docentes precisam repensar seu entendimento sobre qual a responsabilidade de cada um no processo de aquisição da leitura. Também é preciso que alguns percebam que não dá para "ensinar" leitura sem considerar ou tentando separá-la dos contextos sociais de sua produção.

Para isso, é preciso que eles abandonem o *modelo autônomo* de letramento e procurem utilizar em suas aulas, textos que proporcionem uma reflexão sobre a construção sócio-histórica envolvidas neles. Isso permitirá ao discentes entender como as mudanças ocorrem e o que motivou essas transformações auxiliando-os a entenderem também as próprias alterações pelas quais todos nós passamos.

O primeiro passo para abandonar esse pensamento que culpabiliza apenas os alunos (*modelo autônomo*) pelas dificuldades em leitura é tentar entender que a leitura envolve práticas sociais (*modelo ideológico*). Então, procurar envolver ou trazer para a sala de aula textos produzidos pela comunidade em situações que os alunos reconheçam os atores sociais presentes nessa produção, seria uma forma de fazê-los reconhecer a forte relação entre o texto e os contextos sociais.

b) Práticas de letramento nas diferentes áreas

Nesta subseção, procuramos discutir o papel que as disciplinas, e não apenas a de Língua Portuguesa, podem ter no desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos, desmistificando o pensamento de alguns educadores de que o ensino de leitura é tarefa exclusiva dos professores dessa área. Cafiero (2005) argumenta que as atividades de leitura promovidas na escola devem ter no professor um papel de mediador na leitura realizada pelos alunos, fazendo com que haja mais proximidade entre o autor e leitor possibilitando-lhes construir um sentido para o texto.

Houve uma unanimidade nas respostas coletadas na entrevista, sobre a responsabilidade do trabalho com leitura por parte dos professores e todos concordam que a leitura deve ser promovida dentro das possibilidades oferecidas por cada disciplina.

"(...) Todo professor, independente da disciplina, tem uma obrigação muito grande de trabalhar a leitura em sala, em despertar esse interesse nos alunos (Professor de Química)".

"(...) Sem dúvidas, somos responsáveis pela aquisição, pelos alunos, da prática leitora e não somente o professor de Língua Portuguesa (Professor de História)".

"(...) Temos que desmistificar isso de que só Português tem que trabalhar leitura (Coordenador)".

Um destaque que chama a atenção nas respostas de alguns educadores é a importância de se trabalharem textos significativos e que sejam do convívio dos alunos, aproveitando suas próprias dúvidas como no caso do professor de Química que aproveitou uma dúvida de um aluno sobre o "porquê" da água do mar ser salgada.

"(...) Um exemplo simples, um dia, dando aula sobre 'soluções', um aluno me perguntou: 'Professor, porque a água do mar é salgada?', pensei em responder, mas deixei para que ele fosse na biblioteca realizar uma leitura com a professora responsável pelo local, que iria lhe ajudar (Professor de Química)".

Como vimos, o professor aproveitou a oportunidade e indicou a pesquisa de leituras na biblioteca como uma forma de incentivo às práticas leitoras. Nesse exemplo, é preciso destacar que o incentivo aos alunos irem na biblioteca é válido, mas uma simples recomendação não é suficiente. Outras ações, a partir dessa, podem ser tomadas para que haja uma progressão nesse incentivo como por exemplo, a produção de textos, a socialização de leituras, o debate em sala de aula ou apresentação de seminários.

Também foi relatado por quase todos os entrevistados o papel que a leitura tem na melhoria de desempenho de suas respectivas disciplinas, destacando que se o aluno não tiver sua competência leitora bem desenvolvida, consequentemente seu desempenho na matéria será prejudicado. O professor de História também citou a importância da construção de cidadãos críticos através da leitura, ainda mais em disciplinas da área de Humanas, pois estas exigem dos alunos um certo grau de criticidade que deve ser desenvolvido a partir da autonomia leitora buscada para nossos discentes.

"(...) Não tem como trabalhar criticidade, dentro da disciplina de História, sem que o aluno consiga efetuar uma leitura mais na frente e repassar aquilo que compreendeu. Proporcionar essa capacidade crítica e essa autonomia de pensamento é importante que ele compreenda para que tenha um pleno exercício da cidadania (Professor de História)".

Percebe-se que o professor entende muito bem o que o trabalho com leitura deve proporcionar aos discentes, a autonomia de pensamento, porém é preciso que compreenda que ele é o responsável pela promoção disso. Através de suas atividades de leitura e como mediador desse processo, ele é responsável por despertar no aluno essa criticidade tão importante nas disciplinas dessa área de Humanas.

Muitos dos educadores também relataram que o trabalho de leitura a ser incentivado por todos os professores precisa ter no próprio professor um exemplo de leitor competente e comprometido com esse bom hábito.

"O professor não pode ser omissos, ele tem que "vestir a camisa", propagar com paixão, não como obrigação. Devido ao nosso público, a leitura é o melhor amigo que você tem, nesse e em qualquer momento de sua vida. É um passatempo prazeroso e o professor tem que ser um leitor, pois não adianta pedir pra ler se o professor não lê. Isso com o professor independente de sua área, ele tem essa responsabilidade (Professor de Português)".

"Eu sinto que tenho uma grande responsabilidade em relação à leitura deles e uma coisa que sempre faço é andar com um livro, para chamar atenção. Quando você anda com um livro, os alunos tentam saber o que você está lendo e isso o instiga a uma conversa e é um incentivo. Acredito que somos responsáveis, como se fôssemos um exemplo para eles (Professor de Matemática)".

"No Brasil, ainda há baixo percentual de pessoas que conseguem alcançar o nível superior e quem consegue são pessoas que tem um bom perfil leitor e devemos mostrar isso a eles, que eles também podem conseguir. Mostrar que não é fácil, mas que é através da leitura que construímos nossa base intelectual que faz o que nós somos hoje. A leitura faz isso imperceptivelmente, mas é ela a responsável por sermos o que somos hoje. Somos responsáveis pela formação de nossos alunos e devemos mostrar isso a ele e que somos leitores ativos, exemplos para eles (Coordenador)".

Nessas falas, vemos que todos eles reconhecem a importância do professor no processo de formação de leitor, porém essa importância não deve se restringir apenas como exemplo para o aluno. Ele precisa mostrar aos alunos como deve ocorrer essa sua experiência com os livros, que existem técnicas que ajudam na leitura, que eles podem e devem seguir alguns procedimentos. Estratégias que, assim como ajudam o professor no entendimento dos textos que ele lê, também podem ajudar os alunos nos textos que eles irão ler.

Conforme Lima e Azevedo (2011) afirmam, o professor é o principal responsável em incentivar nos alunos o hábito da leitura, tão importante para o

desenvolvimento de sua aprendizagem e, mais do que isso, ele será um modelo no qual seus alunos irão se inspirar no início dessa descoberta do mundo dos livros. Como relatado pelo professor de Português, é preciso que toda a escola "vista a camisa" no que diz respeito à responsabilidade que cada um tem no desenvolvimento dessas habilidades leitoras.

Uma observação interessante foi feita pelo coordenador a respeito do olhar que as outras disciplinas deveriam ter para o desenvolvimento de competência leitora, olhar esse que o professor de Português consegue perceber mais facilmente quando trabalha a leitura em suas aulas.

(...) Percebemos com nosso olhar de pesquisador, que a maioria de nós, professores de Língua Portuguesa, consegue desenvolver melhor a Matemática do que certas áreas porque há uma compreensão do contexto em que ela está inserida. Assim, na Matemática é preciso que ele compreenda o conceito para que depois ele coloque na prática. Entendemos o conceito através da leitura e assim vale também para a Química, para a Física. Precisamos trabalhar esses conceitos com a leitura para só depois irmos para a prática (Coordenador).

Uma reflexão que surge dessa fala do Coordenador é que, talvez se os professores de outras áreas como de Matemática, Física, Química ou outra, trabalhassem os conceitos envolvidos no ensino de leitura como, por exemplo, a questão do contexto na leitura, eles teriam melhor resposta por parte dos alunos.

Segundo esse entendimento, o professor de Português teria uma facilidade maior de trabalhar até mesmo os textos de outras disciplinas porque ele saberia explorar mais essas questões envolvidas no ato de ler, pois teria facilidade em compreender as práticas leitoras que ajudam os meninos no entendimento dos textos. Daí a importância de um projeto de leitura que envolva todas as disciplinas e não apenas a de Língua Portuguesa.

Aqui cabe lembrar o pensamento de Solé (2014) sobre como a escola deveria trabalhar o desenvolvimento da competência leitora. Para a autora, a competência leitora está associada ao desenvolvimento de várias habilidades específicas como de escrever, codificar e decodificar, interpretar, correlacionar suas experiências de vida, seus conhecimentos prévios etc.

Toda prática leitora precisa ser conhecida pelo grupo de docentes que compõe a equipe escolar. Porém, sabemos que esse é um ponto que ainda precisa ser

reconhecido e redirecionado na escola, já que as formações que envolvem o ensino de leitura são voltadas apenas para os professores de Língua Portuguesa, e geralmente voltados ao reconhecimento e uso dos descritores presentes nas avaliações em larga escala. Tal informação é confirmada pelo próprio pesquisador que também compõe esse grupo docente. Isso acaba deixando os outros educadores sem uma formação que os ajudaria no desenvolvimento dessas rotinas de leitura também em suas aulas.

Nosso pensamento é de que para superar as dificuldades de leitura relatadas e confirmadas pelos profissionais que trabalham na escola, a Gestão Escolar precisa pensar em estratégias que envolvessem o ensino de práticas leitoras não apenas pelos professores de Português, mas de todos os professores de todas as disciplinas. É sob essa justificativa que optamos por desenvolver esse eixo, que trabalha a importância do letramento nas outras áreas, em um esforço interdisciplinar para melhoria da competência leitora.

c) Propostas para a formação do leitor

Esta subseção dispõe sobre algumas ideias propostas pelos educadores da escola que se referissem a propostas para formação do leitor a serem promovidas por eles tendo em vista o contexto da escola em que trabalham. Solé (2014) explica que a realidade de nosso país ou localidade conta muito quando pretendemos realizar trabalhos que tenham como objetivo desenvolver habilidades leitoras dos alunos.

Todos os educadores foram unânimes em destacar o papel do professor como maior incentivador da leitura nos alunos, tanto como mediador que facilita a aproximação de entendimento entre autor, texto e leitor, como também no seu papel de modelo de leitor no qual o aluno pode se espelhar na aquisição de bons hábitos de leitura. Interessante destacar algumas falas tanto do coordenador quanto do professor de Português, que lembraram que para muitos alunos o contato que eles têm com o professor, talvez seja o único que eles terão com mais proximidade e afeto com alguém que tenha nível superior.

"(...) O professor é tudo, ele é referência. Nossos alunos do Monsenhor Antero, por exemplo, têm como referência de leitores os professores. A única pessoa que eles conhecem que têm nível superior é o professor, então ele serve como propaganda para a leitura (Professor de Português)".

"(...) Nós, professores de escolas públicas, somos os maiores responsáveis por formar o jovem leitor, pois na maioria das vezes, somos o único profissional com Ensino Superior que o aluno conhece (Coordenador)".

Eles destacam que se deve reforçar nos alunos o papel que a leitura teve em suas formações como forma de valorização desse hábito. Embora o fato de se ter um curso superior não coloque ninguém acima dos outros, há o pensamento de que foi através da leitura que alcançaram suas conquistas profissionais e que isso deve servir como exemplo para os alunos. Devemos entender essa fala dos professores com uma ressalva, principalmente sobre o fato de que a garantia de um título de nível superior não fazer de ninguém um formador de leitor e que pessoas que não têm um curso universitário também podem ser incentivadoras ou formadoras de leitores.

Também é interessante destacar algumas respostas dadas pelo professor de Matemática e do próprio diretor sobre o papel que a Internet e as redes sociais têm no desenvolvimento de habilidades leitoras. Para eles, essas inovações tecnológicas mais atrapalham do que ajudam na ampliação da competência leitora, talvez por associarem a linguagem mais informal utilizada na Internet a uma deficiência na aprendizagem.

"(...) As redes sociais têm atrapalhado demais nossos alunos, eles estão acostumados a uma sociedade privada, que só consome a leitura das redes sociais. Isso é uma dificuldade que temos que superar nos nossos dias (Diretor)".

"(...) Grande parte de nossos alunos são alienados, não têm um perfil de leitor. O que eles leem mais são as redes sociais e nada mais... Grande parte é alienada devido, principalmente, à Internet (Professor de Matemática)".

Aqui vemos afirmações sobre a influência que a Internet pode ter na linguagem apresentada pelos alunos, afirmações essas que podem ser revistas por esses profissionais. Essa ferramenta proporciona um letramento que muitas vezes o próprio professor desconhece ou não compreende bem, mas que não é por isso que deve ser ignorado ou relegado a um segundo plano. Pelo contrário, a Internet talvez seja a linguagem com a qual o aluno mais se reconheça, principalmente, a das redes sociais. A escola precisa saber utilizá-la a seu favor na busca pelo desenvolvimento de habilidades leitoras.

Street (2014) afirma que muitas vezes a educação formal oferecida pela instituição prioriza determinado aspecto ou tipo de letramento que passa, então, a ser

considerado superior aos outros. No entanto, uma escola que se preocupa em estabelecer práticas letradas adequadas nos seus alunos não pode priorizar apenas um tipo de letramento, sabendo que há outras formas na sociedade contemporânea.

Ainda nessa mesma temática de formação do leitor, não foi vislumbrado em nenhuma das respostas dos educadores uma proposta ou projeto na área de leitura que envolvesse a interdisciplinaridade ou um trabalho planejado e organizado entre as disciplinas. O professor de História lembrou a interdisciplinaridade envolvida no desenvolvimento da competência leitora e o coordenador descreveu o acompanhamento feito pelo Núcleo Gestor das atividades que envolvessem leitura ou outras executadas pelos professores. Apesar desses relatos, não houve uma descrição de projeto amplo que envolvesse todas ou quase todas as disciplinas, ao mesmo tempo, com o fim de desenvolver competência leitora.

O diretor citou que as atividades de leitura podem ser desenvolvidas de várias formas como saraus literários, rodas de leitura, peças teatrais, porém não afirmou categoricamente se essas atividades são desenvolvidas na escola de maneira contínua. Os professores de Português e História também relataram que umas das formas de trabalhar a competência leitora nos alunos são as rodas de leitura, porém percebe-se que essas atividades não fazem parte de uma rotina regular praticada por todos os professores ou mesmo incentivada e acompanhada pelo Núcleo Gestor da escola.

Nesse sentido, Lima e Azevedo (2011) destacam a rotina de leitura como uma estratégia muito válida nessa tarefa de desenvolver o hábito da leitura. Criar momentos propícios para essa ação e cuidar para que esses momentos sejam prazerosos para os jovens pode fazer com que eles compreendam e associem a leitura como algo a se desenvolver, mas que pode ser muito proveitoso ao mesmo tempo. Ainda mais se lembrarmos de algumas respostas citadas anteriormente sobre o contato desses alunos com os livros, como descrito pelo professor de Português que afirmou que o docente

"(...) deve pensar que o aluno talvez em nenhum outro momento de sua vida vá ler um livro, então ele deve aproveitar esse momento de leitura (Professor de Português)".

É preciso complementar essa fala refletindo sobre o modo como aproveitamos esses momentos de leitura com os alunos, que atividades proporcionamos a eles. Os professores de Português, Química e Matemática citaram com bastante ênfase como um

dos problemas que impedem o desenvolvimento da competência leitora nos alunos a falta de interesse e a consequente indisciplina gerada por ela.

"(...) Agora o que impossibilita o trabalho é a indisciplina, já que é difícil você trabalhar algo, por mais simples que sejam. Quando nos deparamos com alunos que deixam a aula desagradável, até o diagnóstico fica difícil (Professor de Português)".

"(...) Os nossos alunos leem por obrigação e muitas vezes é uma leitura muito falha, o que impede que eles saibam mais ainda. Eles não sabem, nem procuram saber, não têm interesse e não gostam de ler (Professor de Química)".

"(...) Os projetos, às vezes, não tem continuidade porque as outras demandas da escola são grandes ou mesmo por falta de interesse dos alunos que vai diminuindo ou com a demora de algo dentro do projeto que os desestimula e por isso não são finalizados (Professor de Matemática)".

Sendo assim, precisamos refletir que tipo de leitura oferecemos aos nossos alunos nas escolas: será que eles se reconhecem nela, será que eles a entendem como prática social ou a veem apenas como método de estudo e sendo uma prática individual? Para Kleiman (2002), leitura é uma prática social que nos faz remeter a outros textos e outras leituras e em que reconhecemos ou projetamos nela todo nosso sistema de crenças e valores.

A grande deficiência de aprendizagem em leitura observada nos alunos também foi um assunto bem recorrente nas respostas dadas pelos educadores entrevistados, como um fator que impede a formação de leitores. Embora possamos achar esse raciocínio óbvio, já que, se os alunos têm dificuldades em leitura, consequentemente ele não será um bom leitor, chama a atenção o fato de que, para esses educadores, essa realidade seja muito difícil de ser mudada apenas pela escola. Veja o que afirma o professor de História

"(...) Temos uma biblioteca, temos um acervo de livros, temos excelentes profissionais e temos uma dificuldade de fazer nosso aluno se apropriar dessa leitura. É uma dificuldade que tentamos contornar através de estratégias para fazer com que essa leitura faça parte de seu cotidiano, não só no âmbito escolar, mas também em sua casa, na praça, onde estiver (Professor de História)".

O coordenador chega a citar uma estimativa de que 70% dos alunos recebidos nos 1º anos não têm bons hábitos de leitura e têm muita resistência a encará-la como um bom hábito a se seguir e que proporciona prazer a quem dela usufrui.

"(...) Esses alunos que não sabem ler podem ser separados de três formas. Primeiro, são aqueles alunos que não leem mesmo, mal sabem assinar o nome e sabem de coisas bem básicas. Segundo, temos alunos que apenas decodificam, que você pede para ele lê uma página inteira e explicar o que leu, ele não entende, não consegue interpretar um texto com qualidade. Isso para nós, professores de Língua Portuguesa, gera um desânimo e nos deixa sem saber o que fazer. Pegamos uma sala que tem 40 alunos com níveis de leitura diferentes. Outro perfil de alunos com dificuldades são aqueles que não aprenderam que a leitura é algo que deve ser feita diariamente e que veem ela como um castigo. Alunos para quem o trabalho com a leitura em sala é visto como algo ruim, como um castigo. Então é muito difícil você trabalhar com alunos que apresentam esses três perfis, que é a característica dos nossos alunos que recebemos na nossa escola. Então nosso desafio é saber como formar leitores ativos, se talvez 70% dos alunos que recebemos no 1º ano se enquadra em um desses três tipos (Coordenador)".

Seria então importante encontrar um meio mais eficaz de demonstrar a essa maioria que a prática da leitura pode proporcionar alegria, felicidade e entusiasmo através dos livros.

Portanto, é de fundamental importância que a escola pense um projeto que faça os alunos perceberem o prazer de se ler um texto. Prazer esse que ocorrerá se os alunos conseguirem identificar-se com os textos e se reconhecerem neles. Se mais da metade dos alunos veem a leitura como algo maçante e chato, devemos urgentemente mudar essa visão. O primeiro passo é fazê-los reconhecerem-se com os textos e isso só ocorrerá se o professor e a escola for eficaz na tarefa de aproximar os alunos dos textos, incentivando e valorizando ainda mais a leitura.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSTA PARA UM TRABALHO INTERDISCIPLINAR VOLTADO À LEITURA

O objetivo desta dissertação é compreender as causas das dificuldades em leitura verificadas nos discentes da EEM Monsenhor Antero José de Lima e buscar meios para superar essas dificuldades. Como foi evidenciado no segundo capítulo, a escola apresenta índices de competência leitora, mensurados principalmente pelas avaliações externas, abaixo daquilo que se consideraria adequado para os alunos na série escolar em que se encontram. E isso se apresenta como um problema de gestão que precisa de soluções satisfatórias e ao mesmo tempo práticas para serem colocadas em ação.

No terceiro capítulo, salientamos a visão de leitura e os Novos Estudos de Letramento propostos pelos grandes estudiosos dessa temática, no qual foi explicitado como a escola deveria trabalhar a competência leitora e os processos de formação de leitores. Também teve destaque nessa parte do trabalho, a grande ajuda que um projeto interdisciplinar pode trazer para a resolução de problemas de aprendizagem em uma escola. O tema da interdisciplinaridade foi apresentado e exposto nesta dissertação, justamente porque ele é uma das bases para a construção deste PAE.

Ainda no terceiro capítulo, fizemos a nossa pesquisa de campo através da realização de entrevistas semiestruturadas com os profissionais da escola, momento em que pudemos identificar, através do olhar desses profissionais, como a escola entende que deve acontecer o processo de aquisição da leitura. Também pudemos avaliar o trabalho com os textos que a escola realiza e se há ou não falhas na metodologia que os professores de diferentes áreas utilizam durante suas aulas em que exploram a competência leitora de seus discentes.

Para a construção do PAE, é preciso que apresentemos uma sistematização desses dados colhidos na pesquisa de forma que para cada problema/situação merecedora de destaque, possamos estabelecer uma ação para superar ou melhorar o alcance delas de acordo com os objetivos que pretendemos. Para isso, fizemos o seguinte quadro em que relacionamos os principais achados/problemas, os objetivos pretendidos e ações propostas:

Quadro 7: Principais achados/problemas identificados na pesquisa de campo

Eixos analisados	Achados/Problemas	Objetivos a serem perseguidos	Possíveis ações a serem propostas
Perspectivas de leitura por parte dos profissionais	1. Trabalho com leitura feito pelos professores sem o uso de estratégias de leitura, importante para a compreensão dos textos	Melhorar a percepção por parte dos professores de que é preciso ensinar estratégias de leitura aos alunos	1. Utilização de um protocolo de leitura nos momentos em que são trabalhadas atividades de leitura em sala de aula.
	2. Atribuição de responsabilidade pelas dificuldades em leitura aos alunos	Mudar a visão de <i>modelo autônomo</i> de leitura para o <i>modelo ideológico</i> que considera os atores sociais envolvidos no processo de leitura	2. Esclarecimento junto à comunidade escolar de que a melhoria da competência leitora deve envolver todas as pessoas responsáveis pela formação educacional dos discentes.
Prática de letramento nas diferentes áreas	3. Pouca utilização de textos significativos com os alunos	Atrair os jovens à leitura através da utilização de textos mais significativos para os mesmos.	3. -Realização de sondagens, enquetes, pesquisas de opinião sobre os tipos de textos que os alunos mais gostam. -Maior valorização das produções textuais feitas pelos próprios alunos -Realização de eventos em que seja dada oportunidade para utilização das produções textuais ou sugestões de leituras indicadas pelos alunos.
	4. Pouco incentivo e acompanhamento, por parte da gestão, do trabalho com leitura a ser realizado por todos os professores	Ampliar a tomada de consciência de que a leitura deve ser trabalhada por professores de diferentes áreas e ser acompanhada pela gestão	4. -Formação voltada aos professores de todas as áreas sobre a importância do trabalho com leitura. -Criação de instrumentos que possam facilitar esse acompanhamento por parte da gestão como estabelecimento de datas para realização do trabalho, fichas para utilização pelos professores, sugestões de temas comuns a serem trabalhadas pelos professores.
Propostas para a formação de leitor	5. Ausência de um projeto de formação de leitor e que não seja voltado apenas para treinamento, tendo em vista as avaliações externas.	Criar um projeto de formação de leitor, englobando as diferentes áreas	5. -Pesquisa de propostas baseada nos interesses dos alunos. -Busca de sugestões que fujam um pouco da metodologia de simples treinamento para identificação de descritores. -Inclusão da comunidade escolar (pais e sociedade) em alguma etapa do projeto.

Fonte: elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa

Este quarto capítulo da dissertação coloca algumas propostas de trabalho com a leitura tendo em vista a melhoria da competência leitora dos alunos da escola pesquisada. É preciso que se compreenda que essas propostas procuram atender aos nossos objetivos de pesquisa, e ao mesmo tempo, se utilizar de medidas simples e plenamente aplicáveis tendo em vista a realidade da escola e as necessidades dos professores e alunos.

Cada seção deste quarto capítulo diz respeito a uma ação a ser aplicada, tendo como ponto de partida o quadro 7 com os achados e problemas detectados durante a pesquisa de campo. Também utilizamos como ferramenta para o planejamento das ações, em cada uma dessas seções, a metodologia 5W2H que, conforme definido por Gilles de Paula (2015), é um "checklist administrativo de atividades, prazos e responsabilidades que devem ser desenvolvidas com clareza e eficiência por todos os envolvidos em um projeto."

A sigla é formada pelas iniciais, em inglês, de sete diretrizes que, se bem seguidas, fornecerão um mapa de atividades que tornarão a execução das ações mais claras e efetivas. Essas diretrizes são:

Os 5W: **What** (o que será feito?); **Why** (por que será feito?); **Where** (onde será feito?); **When** (quando será feito?); **Who** (por quem será feito?). Os 2H: **How** (como será feito?); **How much** (quanto vai custar?)

É uma metodologia simples que ajudará a gestão escolar no controle das ações e das tarefas que caberá a cada um dos atores envolvidos. A seguir, apresentamos as ações propostas para cada um dos problemas detectados.

4.1 Definição e utilização do Protocolo de leitura

Carlos Jorge (2009) define protocolo de leitura como um conjunto de instruções de uso nas estruturas culturais, mentais e linguísticas de um texto que torna possível a comunicabilidade e a permuta de informações entre o texto e o leitor. É função dos protocolos de leitura colocar a expectativa do leitor dentro dos parâmetros do texto, fornecendo os limites da variabilidade de interpretações que são possíveis inferir a partir de sua leitura.

Ainda segundo o mesmo autor, os protocolos de leitura não devem ser vistos como acordos exaustivos e que podem se dar como terminados e concluídos. É preciso que se dê liberdade para que se estabeleçam protocolos de diversas maneiras de modo que o aluno possa atingir um nível de compreensão do texto que satisfaça os objetivos propostos na leitura.

O objetivo da aplicação de um protocolo de leitura a alunos é fazer com que eles melhorem sua interpretação e assimilação das informações que estejam presentes no texto, melhorando conseqüentemente sua competência leitora. Como há uma grande variedade de tipos e gêneros textuais que circulam na sociedade, há, portanto, uma necessidade de que os protocolos de leitura sejam variáveis ou mesmo possam ser adaptáveis a essa grande multiplicidade de textos disponíveis.

As sugestões de protocolo de leitura e exemplo de texto aplicável estão disponíveis nos apêndices B e C ao final desse trabalho. Procuramos, na formulação dos itens do protocolo de leitura aplicado, que ele fosse o mais abrangente e genérico possível, dentro da nossa proposta de explorar habilidades leitoras que consideramos importantes nessa etapa e nível de ensino.

O texto escolhido como exemplo para aplicação deste protocolo pertence ao gênero reportagem, de tipologia do informar e do opinar, bastante presente nos conteúdos estudados pelos alunos, de modo que pode ser explorado pelos professores com mais frequência, inclusive de disciplinas variadas. Procuramos um texto que fosse interessante para os alunos, pois entendemos que a escola deve sempre, ao trabalhar leitura, buscar textos que façam parte do cotidiano deles, em que eles possam se reconhecer neles.

O protocolo de leitura é uma estratégia utilizada para auxiliar o estudante na compreensão do texto destacando suas impressões de modo personalizado e sistematizado, evidenciando sua interpretação de acordo com o texto e o contexto lido (CANTALICE, 2004). É uma oportunidade também para os professores conhecerem o pensamento de seus alunos e suas reflexões sobre a língua.

Ao se utilizar de um protocolo de leitura, será possível ao aluno realizar "uma análise com o objetivo de rever e refletir sobre o conteúdo lido, ou seja, a importância da leitura, o significado da mensagem, a aplicação para solucionar problemas e a verificação de diferentes perspectivas apresentadas para o tema." (CANTALICE, 2004, p. 105). Ou seja, lhe permitirá desenvolver habilidades leitoras importantes para a realização da compreensão textual.

O protocolo de leitura foi formulado pensando-se nos três momentos que compreendem o processo de leitura: o antes, o durante e o após a leitura. Segundo Cantalice (2004), esses três momentos são importantes para serem explorados pelos professores e se corretamente bem executados, favorecerão um nível de compreensão textual melhor por parte dos alunos, tornando sua participação bem ativa nesse processo. Procurou-se no estabelecimento dos itens a serem seguidos no rito e tendo em vista seu público-alvo, a utilização de uma linguagem que se tornasse bem compreensível para todos, no qual eles estivessem compreendendo bem o objetivo dessas perguntas.

Seguindo essas orientações, apresentamos o seguinte planejamento para execução dessa ação através do quadro 8:

Quadro 8: Utilização do Protocolo de leitura

O que será feito?	Utilização de um protocolo de leitura durante as aulas
Por que será feito?	Melhorar a competência leitora dos alunos
Onde será feito?	Em todas as atividades dos professores que envolvam a utilização de textos para leitura junto aos alunos
Quando será feito?	Ao longo de todo ano letivo
Por quem será feito?	Professores de todas as disciplinas
Como será feito?	• Formação para os professores a respeito da utilização dessa ferramenta a ser feita pelos coordenadores e Professores Coordenadores de Área (PCA's). • Disponibilização de um roteiro a ser seguido nas aulas em que a leitura é explorada. • Adaptação desse roteiro de acordo com os diversos tipos de textos que o professor utilizar. Essa adaptação pode ser orientada pelos coordenadores.
Quanto vai custar?	A utilização de materiais para a formação (utilização de fichas, cópias) se dá com equipamentos já disponíveis na escola

Fonte: elaborado pelo autor

Essa proposta inicial visa suprir uma lacuna a respeito do trabalho com leitura feito pelos professores onde não são ensinadas estratégias de leitura que facilitam o entendimento dos textos pelos alunos. Sendo assim, esse esforço busca reforçar o trabalho para a ampliação da competência leitora através da percepção de que a prática

leitora pode ser desenvolvida se forem seguidos determinados passos no momento da leitura.

4.2 Competência leitora e responsabilidade da comunidade escolar

Um dos problemas identificados na pesquisa diz respeito ao predomínio de uma visão de *modelo autônomo* de letramento por parte dos profissionais da escola, que atribui a culpa pelo baixo desempenho em leitura aos próprios alunos. Consideramos ser preciso que a escola mude esse pensamento e chame à responsabilidade por essa prática todos os atores envolvidos que compõem a comunidade escolar.

Essa visão é prejudicial, pois ela não considera os contextos sociais que influenciarão a perspectiva de leitura, já que o ato de ler não é um processo neutro e independente e a história de vida dos discentes vai estar presente na interpretação que ele dará aos textos. Na perspectiva do modelo ideológico considera-se que a história de letramento pregressa do estudante deve ser assumida nas práticas de leitura, dando uma dimensão social a essa atividade.

Um trabalho de conscientização deve ser feito começando pelos profissionais da escola, passando pelo Núcleo Gestor, professores e funcionários e depois esclarecendo junto aos alunos e aos pais e responsáveis sobre o papel de cada um para a melhoria da aprendizagem. Sem essa compreensão, a responsabilização por essas dificuldades em leitura continuará recaindo apenas no aluno, o que é prejudicial a ele e tornará mais difícil a ampliação de sua competência leitora.

Esse esclarecimento pode ser feito junto aos profissionais da escola nos momentos de formação (planejamentos semanais ou mensais) ou reuniões de alinhamento que ocorrem periodicamente. Aos alunos, os momentos coletivos no pátio da escola ou mesmo em sala de aula podem ser aproveitados para reforço do pensamento a respeito do seu papel para o aumento de sua própria compreensão leitora. As reuniões de pais e mestres também podem ser aproveitadas pelo Núcleo Gestor para a conscientização dos pais ou responsáveis do importante papel que desempenham, principalmente no reforço e incentivo que eles podem dar à leitura.

O quadro abaixo apresenta as orientações a respeito dessa ação

Quadro 9: Perspectiva de mudança a respeito da concepção de leitura

O que será feito?	Reflexões sobre concepção de leitura percebida por parte da comunidade escolar
Por que será feito?	Provocar reflexões sobre concepção de letramento, reflexões sobre a visão dos professores acerca dos alunos e os processos de ensino-aprendizagem vivenciados por eles.
Onde será feito?	Salas de formação dos professores, salas de aula e reuniões de pais e mestres
Quando será feito?	Ao longo de todo ano letivo
Por quem será feito?	Núcleo Gestor e Professores
Como será feito?	• Formação para os professores em que seriam apresentados os dois modelos de letramento, suas características e implicações nos alunos. Tais reflexões seriam feitas por meio de oficinas em que buscaremos associar teoria e atividades práticas. • Adoção do <i>modelo ideológico</i> de letramento por parte dos professores nas aulas em que se trabalha leitura. • Explicação aos pais e responsáveis de suas responsabilidades no incentivo à leitura dos discentes e na ajuda que eles podem dar para a melhoria da aprendizagem dos mesmos.
Quanto vai custar?	A utilização de materiais para a formação (utilização de fichas, cópias) se dá com equipamentos já disponíveis na escola

Fonte: elaborado pelo autor

Essa ação objetiva transformar uma perspectiva de leitura reconhecida pela escola através dos dados da pesquisa de campo que não colabora para a melhoria da aprendizagem de seus alunos. É importante também esclarecer que essa ação é apenas uma proposta que pode ou não ser executada pelo núcleo gestor escolar, que é quem deve decidir se ela é pertinente ou não à melhoria de rendimento de seus alunos e melhor para eles de uma forma geral. O nosso entendimento é de que a responsabilidade pela proficiência leitora de seus discentes deve ser compartilhada por todos os sujeitos implicados no processo da leitura e que toda a comunidade escolar deve tomar consciência disso.

4.3 Utilização de textos significativos com os alunos

É de conhecimento geral que alunos que possuem baixo desempenho em proficiência leitora, geralmente não possuem hábitos de leitura que os ajudariam na melhoria desta competência. Na pesquisa, foi constatado o baixo interesse deles na busca pelos livros na biblioteca ou mesmo nas interações durante as aulas de leitura promovidas pelos professores em sala.

É preciso que a escola mude a perspectiva que esses alunos têm de que a leitura não é atrativa ou não proporciona prazer e alegria. Para isso, ela precisa fazê-lo interessar-se pelos textos, estabelecendo com isso uma mudança de comportamento dele, criando um hábito saudável que poderia ajudar na melhoria de sua competência leitora. O trabalho com textos mais significativos para os alunos é um dos caminhos que pode facilitar o crescimento desse interesse, mesmo que para isso seja preciso utilizar, num primeiro momento, textos de estruturas mais simples.

Uma pesquisa realizada pelos responsáveis pela biblioteca ou mesmo pelos professores sobre os temas de interesse dos alunos pode ser feita com o objetivo de levar para a sala de aula ou biblioteca, textos ou livros que explorem essas temáticas. Essa pesquisa pode ser realizada por meio virtual, através de ferramentas como *Google Forms* ou debates em sala de aula. Com isso, ao discente seria dada a oportunidade de desenvolver habilidades de leitura através de textos que fariam mais sentido para eles, facilitando o uso dessas habilidades, sua compreensão e a possibilidade de entender textos relativos a outros temas a partir da compreensão dessas habilidades.

Durante nossa pesquisa de campo, foi identificado que a escola não utilizava as produções textuais dos alunos como forma de incentivo e promoção da leitura. Essas produções também são uma ótima oportunidade de utilização de textos significativos, pois os alunos geralmente se interessam mais na leitura de textos feitos pelos próprios colegas. É preciso que essas produções sejam mais utilizadas, seja na criação de jornais escolares, pequenos livretos ou eventos como saraus e apresentações culturais.

A partir desse ponto de vista, organizamos essa ação no quadro 10

Quadro 10: Utilização de textos significativos com os alunos

O que será feito?	Utilização de textos significativos com os alunos
Por que será feito?	Tornar atrativa a leitura para os jovens
Onde será feito?	Nos espaços e momentos de leitura proporcionados pela escola

Quando será feito?	Ao longo de todo ano letivo
Por quem será feito?	Núcleo Gestor, professores e responsáveis pela biblioteca
Como será feito?	• Pesquisa junto aos alunos de livros ou temas que mais interessam a eles e posterior melhoria do acervo da biblioteca baseada nessa pesquisa. • Verificação da possibilidade de compra desses livros ou pedido de solicitação aos órgãos responsáveis. • Utilização do laboratório de informática para leitura de livros digitais escolhidos pelos alunos, que são de mais fácil acesso por meio da Internet e disponibilização desse acervo digital para alunos que consigam utilizar seus próprios computadores ou <i>smartphones</i> para leitura. • Uso pelos professores em sala, de textos que sejam de maior interesse dos alunos e que possam ser utilizados para o desenvolvimento de habilidades leitoras.
Quanto vai custar?	O custo para compra dos livros para a biblioteca se dará de acordo com a possibilidade financeira ou através de parcerias com os órgãos competentes ou ainda através de doações. O uso de textos pelos professores em sala pode ser feito através de cópias fornecidas com material da própria escola.

Fonte: elaborado pelo autor

A importância dessa ação visa proporcionar um maior interesse dos jovens com a leitura, tendo em vista que eles demonstram baixas expectativas com os textos e possuem sérias deficiências em compreensão leitora. O uso de textos mais significativos pode ajudar a mudar essa realidade e facilitar o trabalho com a leitura por parte dos profissionais da escola.

4.4 Acompanhamento do trabalho com leitura por parte da gestão

Faz parte da rotina do gestor escolar o acompanhamento de todas as atividades pedagógicas desenvolvidas na escola e um tema tão relevante como a proficiência em leitura não pode deixar de ser avaliada e passar pela apreciação do gestor. Na pesquisa de campo, embora os gestores tenham afirmado que existe essa supervisão, não ficou comprovado ou explicitado como ela ocorre e se ela é efetiva, principalmente com relação a forma como é avaliada.

Também faz parte das funções de direção escolar a realização de formações sobre questões do dia-a-dia do trabalho do professor, como o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, que é o tema deste presente estudo. Conforme já foi defendido, deve ser tarefa de todos os professores e não apenas do professor de Português a responsabilidade pelo desenvolvimento de habilidades leitoras.

No entanto, conforme foi verificado, as formações voltadas ao desenvolvimento de habilidades leitoras são direcionadas apenas aos professores de Língua Portuguesa, enquanto os outros docentes perdem a oportunidade de aprimorar a prática leitora em seus alunos nos momentos em que realizam as leituras em sala. Para transformar essa realidade, é preciso que a gestão repense o público-alvo dessas formações e inclua nelas todos os professores para que todos possam compreender como deveria ser dar o trabalho com os textos. Dessa forma, teríamos mais chances de os docentes compreenderem que o ensino de competência leitora, na verdade deve ser entendido como uma prática de estratégias de leitura que seriam orientadas por eles junto aos alunos.

Uma sugestão inicial de planejamento para essas ações de formação e acompanhamento do trabalho com leitura está descrito no quadro abaixo

Quadro 11: Formação e acompanhamento do trabalho com leitura

O que será feito?	Formação e acompanhamento do trabalho com leitura voltado aos professores
Por que será feito?	Ampliar a percepção sobre a importância do trabalho com leitura a ser praticado por todos os professores e avaliar o trabalho com leitura praticado pelos docentes
Onde será feito?	Nos espaços de formação do professor dentro da escola e acompanhamento do seu trabalho feito em sala de aula
Quando será feito?	Nos momentos de formação (planejamentos semanais e mensais) e durante as aulas ao longo do ano letivo
Por quem será feito?	Coordenadores e Professores Coordenadores de Área (PCA's)
Como será feito?	• Formação voltada a todos os professores sobre o ensino de práticas leitoras junto aos alunos e os desenvolvimentos de estratégias de leitura para compreensão dos textos. • Estabelecimento de rotinas de leitura pelos professores e uso do protocolo de leitura nos momentos em que os professores trabalham com

	textos. • Criação de fichas ou instrumentais de acompanhamento do trabalho com leitura preenchidas pelo coordenador ou PCA's em que serão verificadas e aprimoradas as estratégias de leitura utilizadas pelos professores durante as aulas.
Quanto vai custar?	Os custos das formações correrão por conta dos materiais já disponíveis na escola, assim como a criação de instrumentais.

Fonte: elaborado pelo autor

Essas ações visam ampliar a percepção por parte da escola da importância de se desenvolver práticas leitoras nos alunos através de todo corpo docente, bem como realizar um acompanhamento mais próximo desse trabalho. A formação do professor, assim como a avaliação do trabalho docente é fundamental para ampliar a tomada de consciência sobre a importância do seu papel nas aulas de leitura e no consequente avanço da proficiência leitora dos alunos.

4.5 Criação de um projeto de formação de leitores

Toda ação que visa melhorar a proficiência leitora de alunos precisa pensar em um projeto de formação de leitores que seja atrativo e interessante para eles. Geralmente, a estrutura das aulas e a imposição de atividades acabam por afastar os jovens dos textos, principalmente se ele possui baixa proficiência em leitura. Sendo assim, a escola precisa encontrar soluções que aproximem os discentes da leitura e não como se a leitura fosse uma obrigação imposta pelos professores.

Na escola pesquisada, foi verificado que os trabalhos com leitura, frequentemente acontecem através de textos que não foram escolhidos pelos alunos e objetivando o estudo dos descritores cobrados nas avaliações externas. Essa estratégia pode não ser a mais adequada para atrair e formar jovens leitores, pois o que acontece é que os alunos não se reconhecem nesses textos que são trabalhados nas aulas e consequentemente veem a leitura como algo desinteressante.

À vista disso, a escola precisa pensar em um projeto que convide os discentes à leitura e para que ocorra esse incentivo inicial, eles precisam se reconhecer nos textos, saber que a leitura pode ser interessante e prazerosa. Uma forma bem simples e bastante utilizada em muitas escolas para fazer esse encorajamento inicial aos textos é a criação

de um jornal escolar no qual eles poderiam utilizar seus diversos talentos e expressar a comunicabilidade entre si, além de promover uma interação maior também com a comunidade escolar.

O jornal escolar não desenvolve apenas a leitura e a escrita, ele permite dar voz aos estudantes e pode se tornar uma ótima ferramenta de divulgação de suas ideias, além de ser uma forma de reivindicar maior participação nas decisões, seja da escola ou da comunidade. A escola, ao incentivar um projeto como esse, deve oferecer autonomia para que os alunos criem suas próprias pautas e com isso eles se sentem mais ouvidos e mais interessados nas leituras que são promovidas.

É recomendável também que essa proposta de criação do jornal escrito venha acompanhada da possibilidade de uso de um meio que não seja escrito para a divulgação do projeto como a criação de uma rádio escolar ou um canal no *Youtube*. Fazendo assim, nossa proposta amplia o trabalho com a leitura, escrita e oralidade através de gêneros multimodais conforme prega a BNCC (2017).

Embora a escola deva possibilitar essa liberdade na construção dos textos, ela precisa dar apoio e orientação durante sua criação, seja explicando como deve ser organizado o jornal, as atribuições de cada cargo (repórter, editor, revisor etc.), a forma de participação dos alunos. Também é importante que a escola forneça o material necessário para que o jornal funcione (computadores, internet, papel) e incentive a participação de todos.

Na organização e criação do jornal, fizemos o seguinte planejamento em que procuramos delinear como essa ação pode ser executada. O quadro 12 apresenta esse detalhamento

Quadro 12: Criação de um jornal escolar

O que será feito?	Criação de um jornal escolar
Por que será feito?	Executar um projeto de formação de leitor que não esteja voltado apenas ao desenvolvimento de habilidades leitoras presentes nos descritores cobrados nas avaliações externas. Incentivar os jovens à leitura através de um projeto em que seja dada voz aos alunos.
Onde será feito?	Dentro do ambiente escolar em espaços adequados à criação, execução e circulação do jornal
Quando será feito?	No início do ano letivo (de preferência no 1º mês de aula)

Por quem será feito?	Coordenadores, professores e alunos
Como será feito?	• Coordenadores e professores explicam a criação do projeto e estabelecem como devem ser organizadas as equipes e as funções de cada cargo; • Estabelecimento de uma forma de rodízio entre os alunos de forma que possa ser garantida a participação de todos que desejam fazer parte e a periodicidade de circulação do jornal; • Propor como atividade inicial para a criação do jornal, a produção de um documentário sobre a história da escola. • Oferecer suporte no fornecimento de materiais e orientação e supervisão na criação das pautas que serão utilizadas nos textos.
Quanto vai custar?	Os custos iniciais correrão por conta de materiais disponíveis na escola (internet, computadores, câmeras) e as cópias serão reproduzidas também na própria escola.

Fonte: elaborado pelo autor

Essa ação pretende envolver a escola em um projeto de formação de leitor que ao mesmo tempo, que evita o simples trabalho voltado aos descritores cobrados nas avaliações externas, se torne um projeto que vê a leitura como algo que pode ser prazeroso. Ao permitir a expressão da comunicabilidade dos alunos, através das diversas tipologias (textos argumentativos, narrativos, informativos etc.) textuais que podem estar presentes no jornal, há uma aproximação dos discentes dos textos e uma decorrente melhoria da competência leitora deles.

Uma outra possibilidade de uso do jornal seria sua ampliação como ferramenta de alcance dentro da comunidade local como instrumento para dar voz aos membros da comunidade escolar, expandindo o seu raio de alcance para todo o município. Isso pode contribuir para a criação de mais um equipamento cultural à disposição dos cidadãos munícipes, que conforme vimos, são carentes de instrumentos que aumentem sua competência leitora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta obra acadêmica pretendeu destacar um problema bastante comum nas escolas públicas do país: compreender as causas das dificuldades em leitura que os estudantes brasileiros evidenciam, principalmente por meio das avaliações externas. Para apresentá-lo, estudamos o caso particular presente na Escola Monsenhor Antero José de Lima, localizada no município de Uruburetama-CE, pertencente à rede estadual de ensino.

Ao estudarmos essas dificuldades, verificamos, por meio de indicadores existentes nessas avaliações externas e também em nossa pesquisa de campo, que a escola não tem conseguido atingir o objetivo de formar cidadãos que tenham autonomia leitora. Também pesquisamos todo o contexto local que envolve o ambiente escolar, tanto em âmbito municipal como regional, destacando os projetos da escola voltados à leitura, os equipamentos culturais de que dispõe os alunos da escola e as políticas públicas educacionais que impactam nos resultados que a escola apresenta.

Ao longo dessa primeira descrição, em que procuramos pormenorizar nosso estudo de caso, buscamos não desvalorizar o trabalho realizado pela instituição, pois sabemos o quanto é difícil a missão da escola pública. O esforço empreendido pelos profissionais deve ser valorizado sempre, independentemente dos resultados que a escola revela. No entanto, sempre corremos o risco de nos equivocarmos nas opiniões a respeito das metodologias utilizadas e inconscientemente diminuirmos a dedicação com que esses profissionais têm com a educação pública.

É importante que fique esse registro, pois como lembro mais uma vez, o autor deste trabalho também faz parte do quadro docente da escola e se empenha bastante na execução de um ensino que tenha qualidade aos seus alunos. Em determinados trechos da descrição inicial no segundo capítulo, tentamos destacar alguns êxitos que a escola empreende e que, ao nosso ver, devem ser continuados na tarefa educacional desempenhada por ela.

A escola pesquisada atende, em sua maioria, a alunos em vulnerabilidade social que, geralmente não possuem grandes expectativas com os estudos. Apesar disso, ela não pode abrir mão de oferecer um ensino de qualidade que faça com que esses jovens tenham uma formação que lhes garanta uma competência leitora adequada.

O tema desta dissertação foi proficiência em leitura e para fundamentarmos nossas opiniões, utilizamos os trabalhos de autores como Ângela Kleiman, Isabel Solé,

Brian Street, Renata Junqueira, entre outros que, com suas ideias a respeito dos Novos Estudos de Letramento, nos guiaram em nosso alicerce teórico sobre o assunto. Compreendemos que a leitura é um ato complexo e que precisa ser mais estudado e compreendido pelos profissionais que trabalham na educação pública, principalmente aqueles que fazem parte da gestão escolar.

Durante o terceiro capítulo, contamos com a contribuição do Núcleo Gestor e professores que, com suas entrevistas nos ajudaram a compreender ainda mais por que os alunos da escola enfrentam tantas dificuldades em leitura. Consideramos necessário nesse momento e devido ao tema, dialogarmos com professores de diferentes áreas para que tivéssemos uma visão global de como a leitura é trabalhada na escola e por isso achamos por bem destacar uma seção para dissertarmos a respeito da interdisciplinaridade, ainda nesse capítulo.

O que pudemos perceber nessa pesquisa é que, felizmente, os profissionais da escola compreendem a importância dessa temática e valorizam isso junto aos seus alunos. Verificamos também que eles reconhecem as dificuldades de leitura dos discentes e tentam se utilizar de estratégias que eles acham adequadas para fazê-los progredir na competência leitora.

Por meio das respostas desses profissionais, ficou comprovado que há aspectos que podem ser revistos a respeito da concepção do que seja leitura e também na forma como executam o trabalho com textos junto aos alunos. É importante destacar que todos se dispõem a colaborar para a melhoria da aprendizagem de seus alunos e tentam fazê-lo da melhor forma possível.

Pudemos vislumbrar, a partir da pesquisa de campo, um caminho que a escola pode percorrer para ajudá-la a superar essas dificuldades de leitura apresentadas pelos jovens. Por meio de um plano de ação educacional baseado em cinco procedimentos básicos, construímos orientações que possibilitam à escola proporcionar aos alunos uma competência leitora ampliada.

Esse plano de ação não tem a pretensão de ser uma regra absoluta de eficiência ou uma solução insubstituível a respeito dos problemas identificados na escola, é apenas uma contribuição que pode servir como uma direção para essa mudança. A complexidade de um problema muitas vezes é subestimada e, no meio educacional, não podemos ter certezas absolutas ou fórmulas plenamente eficazes.

A proficiência em leitura é um tema vasto e precisa sempre de muitos estudos e interpretações que abarquem o máximo de realidades existentes, pois cada escola

compõe um universo particular e diferente das demais. Nossa visão de proficiência leitora tentou abranger como ela pode ser estudada e aplicada na realidade dos jovens da Escola Monsenhor Antero José de Lima, situada no município de Uruburetama no interior do estado do Ceará.

Por fim, gostaria de registrar o quanto esse trabalho contribuiu para mim enquanto professor de escola e ser humano. É muito gratificante você ter a importância de seu trabalho reconhecida e valorizada. Pude compreender melhor isso, durante todo o desenvolvimento desse trabalho, já que sempre que mencionava com alguém o tema e a pesquisa que estava desenvolvendo, recebia como retorno que isso era muito importante tanto para a escola quanto para os alunos e a sociedade em geral.

Pensando especificamente nos alunos, vejo que essa pesquisa me ajudou a entender melhor como deve ser realizado o meu trabalho junto a eles, para que possam progredir em sua aprendizagem. Tenho certeza de que também ajudará outros professores que se identificam ou veem uma situação semelhante em suas rotinas de trabalho. Uma das grandes dificuldades que tive nesse período foi justamente ter essa compreensão de que um trabalho específico que atinge uma escola em particular, seja capaz de contribuir para que profissionais de outras escolas possam fazer reflexões e, de certa forma, ajudá-los igualmente.

Também é importante que fique registrado o quanto é preciso que tenhamos uma visão global do problema e compartilhemos essas dificuldades com os outros, seja nossos colegas de trabalho ou alguém que possa nos oferecer uma visão diferente da nossa. Não devemos nunca achar que somos os donos da verdade ou que saibamos resolver todas as situações adversas que aparecem no nosso dia-a-dia. É preciso que sejamos humildes e de vez em quando peçamos ajuda a quem esteja mais disposto a nos ajudar.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013
- ANFOPE. **Posição da ANFOPE sobre a BNCC**. Disponível em <<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/CARTA-de-Brasilia.ANFOPE-V-Audiencia-Publica-CNE.-11.9.2017.pdf>> Acesso em 18 out. 2020.
- AZEVEDO, R. Formação de leitores e razões para a Literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.) **Caminhos para a Formação do Leitor**. DCL Editora. São Paulo. 2004. 118 p.
- BRANDÃO, A. **Franceses leem 21 livros por ano, cinco vezes mais que brasileiros**. Disponível em <<http://br.rfi.fr/cultura/20190313-franceses-leem-21-livros-por-ano-cinco-vezes-mais-que-brasileiros>> Acesso em 26 ago. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL. **Relatório SAEB 1999**. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 1999.
- BRASIL. **Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados**. – Brasília : instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRENMAN, I. **Através da vidraça da escola: formando novos leitores**. 2. Ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.
- BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & pesquisas educacionais**, São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011.
- CAFIERO, D. O que é leitura? In: ____ **Leitura como processo: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005. cap 2. p. 17-39
- CANTALICE, L. M. Ensino de estratégias de leitura. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas , v. 8, n. 1, p. 105-106, June 2004 . Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v8n1/v8n1a14.pdf>>. Acesso em 29 Fev 2020.
- CEALE, Glossário. **Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. Disponível em <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>> Acesso em 12 fev. 2020.

CEARÁ. **Mais Paic - História.** Disponível em <<http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/historico/historia>> Acesso em 28 Ago. 2019.

CEARÁ. Seduc. **Projeto Avaliação Diagnóstica do Ensino Médio.** Disponível em <<https://www.seduc.ce.gov.br/2017/09/25/projeto-avaliacao-diagnostics-do-ensino-medio/>> Acesso em 12 mai. 2019.

CEARÁ. Seduc. **Relatório de Gestão “O pensar e o fazer da educação profissional no Ceará – 2008 a 2014”.** 1. ed. – Fortaleza: Secretaria da Educação, 2014. Disponível em <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/relatorio_de_gestao_2008_2014/relatorio_de_gestao_2008_a_2014.pdf> Acesso em 12 abr. 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **SPAECE – 2017 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.** v. 7 (jan./dez. 2017), Juiz de Fora, 2017.

DICIO. **Dicionário Online de Português.** Disponível em <<https://www.dicio.com.br/interdisciplinaridade/>> Acesso em 16 fev. 2020.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa.** Campinas, SP: Papyrus, 2016.

FISCHER, R. M. B.; SILVA, T. R. S.. Literatura e formação: o prazer do texto entre as margens do sistema escolar. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, e230097. 2018.

FOREQUE, F.; FAJARDO, V. **7 de cada 10 alunos do ensino médio têm nível insuficiente em português e matemática, diz MEC.** Disponível em <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/08/30/7-de-cada-10-alunos-do-ensino-medio-tem-nivel-insuficiente-em-portugues-e-matematica-diz-mec.ghtml>> Acesso em 26 ago. 2019.

FRANCO, C. *et al.* Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intraescolares". **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298, Junho 2007.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia* (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, ago. 2004.

GATTI, B. **Estudos quantitativos em educação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

IBGE. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.** Disponível em <<https://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/inep/sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb.html>> Acesso em 23 out. 2019.

IDEB - **Resultados e Metas - INEP.** Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>> Acesso em 12 fev. 2019.

INEP. **Nota Técnica - Indicador de nível socioeconômico 2015**. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>> Acesso em 10 fev. 2019.

INEP. **SAEB**. Disponível em <<http://provabrasil.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>> Acesso em 26 ago. 2019.

INTERNET: **Diagnosticando a rede: nível socioeconômico**. Disponível em <<https://wiki.redejuntos.org.br/busca/nivel-socioeconomico-das-escolas-inse-sobre-idb-indice-de-desenvolvimento-humano-idh-e>> Acesso em 14 set. 2019.

INTERNET: **Criação das EEEPs**. Disponível em <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=103> Acesso em 28 set. 2019

JORGE, C. J. F. **Protocolos de Leitura**. Disponível em <<https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/protocolos-de-leitura/>> Publicado em 29 dez. 2009. Acesso em 10 abr. 2020

JÚNIOR, A. G. M.; LIMA, D.; FARIAS, M. A.. **Política de avaliação educacional no estado do Ceará**: histórico dos programas de avaliação da Secretaria de Educação Básica do Ceará (SEDUC). Tópicos Educacionais, Recife, v.19, n.2, jul./dez. 2013. p. 54 a 75.

LIMA, B. C. M. T.; AZEVEDO, H. H. O. Leitura fruição em sala de aula: subsídio para a formação do leitor. In: **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 5 v. 5 n. 9, p. 66-79, jan-jun. 2011

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**. Teoria e Prática. 9ª ed. Campinas: Pontes, 2002.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: Aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP. 10ª ed. Pontes. 2007.

KLEIMAN, A. **Preciso "ensinar" o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Cefiel / IEL / Unicamp, 2005.

MAGALHÃES, T. G. **Gêneros e ensino de língua portuguesa: construção de revista no ensino fundamental**. Araraquara: Letraria, 2017.

MARTINS, R. M. F. **Glossário Ceale**. Disponível em <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/silaba-canonica>> Acesso em 26 out. 2019.

MATÊNCIO, M. de L. M. Escrita e leitura: natureza do processo. In: **Leitura, produção de textos e escola. Reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MEC. **Novo Ensino Médio**. Disponível em <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/perguntas-e-respostas>> Acesso em 07 nov. 2019.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base.** Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil/os-campos-de-experiencias>> Acesso em 09 nov. 2019.

PAULA, G. B. **O que é 5W2H: reduza incertezas, ganhe produtividade e aprenda como fazer um plano de ação.** Disponível em <<https://www.treasy.com.br/blog/5w2h/>> Acesso em 13 jul. 2020.

PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções.** 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2008.

PISA. **Resumo de resultados nacionais do PISA 2015.** Disponível em <<http://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>> Acesso em 26 Ago. 2019

SILVA, J. S.; DUARTE, M. N. E.; ARAÚJO, R. C.; **Os Ciclos de Leitura como espaço de disseminação da leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental.** V CONEDU. 2018. Disponível em <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA15_ID5077_10092018195952.pdf> Acesso em 09 nov. 2019.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Tradução Claudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre. Penso. 2014.

SOUZA, R. J. *et al.* **Ler e compreender: estratégias de leitura.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

SPAECE. **Padrões de Desempenho Estudantil.** Disponível em <<http://www.spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/11/SPAECE-RP-LP-EM-WEB1.pdf>> Acesso em 26 ago. 2019.

SPAECE. **Resultados.** Disponível em <<http://www.spaece.caedufjf.net/>> Acesso em 12 fev. 2019.

STREET, B. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Tradução Marcos Bagno, São Paulo, SP: Parábola Editorial. 2014.

STREET, B.; CASTANHEIRA, M. L. **Práticas e eventos de letramento.** Disponível em <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>> Acesso em 08 dez. 2019.

TAVARES, F. O Brasil e sua Educação: sociedade, equidade e oportunidades. In: NEUBERT, L. F.; TAVARES, F. (Org.). **Políticas Educacionais.** 1 ed. Juiz de Fora: CAEd. FADEPE, 2017. v1. cap. 6. p. 113-124.

APÊNDICE A
ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM
PROFISSIONAIS DA ESCOLA

ENTREVISTA COM OS PROFESSORES¹⁰

Questão de pesquisa: Na perspectiva dos professores, quais as causas do baixo desempenho em leitura de alunos do Ensino Médio de uma escola pública no município de Uruburetama/CE?			
Eixos de análise	Perguntas	Respostas professor	Relações com o referencial teórico
Eixo 1: Perspectiva de leitura dos professores	Você trabalha a leitura em suas aulas? De que forma?		
	Você tem sugestões de trabalho com a leitura com seus alunos, mas que por alguma razão não consegue implementar? Quais?		
	Como você identifica o perfil leitor de seus alunos?		
Eixo 2: Práticas de letramento nas diferentes áreas	Qual a responsabilidade que os professores devem ter no desenvolvimento de habilidades leitoras de seus alunos?		
	Você acha possível outras disciplinas trabalharem leitura e desenvolvimento de competência leitora ou isso é uma característica apenas da disciplina de Português? Como você acha que isso poderia ser implementado? Dê exemplos, por favor.		
	Quais as contribuições		

¹⁰ As duas últimas colunas desse quadro não estão preenchidas porque elas constam das respostas dos entrevistados (professores e Núcleo Gestor) e sua relação com o referencial teórico desenvolvido no capítulo 3. Através de seu preenchimento, tivemos um importante instrumento que nos guiou na análise dos dados disponibilizada na seção 3.5. Optamos por colocar apenas o roteiro com as perguntas feitas para que não ficasse muito extenso.

	que sua disciplina pode trazer para ampliação da competência leitora dos alunos?		
Eixo 3: Propostas para formação do leitor	O que você acha que poderia ser feito nas atividades ou projetos da escola para melhorar o desempenho dos alunos nas disciplinas em geral, principalmente em leitura?		
	Em sua opinião, qual papel tem o professor na formação de um aluno leitor?		
	Quais as maiores dificuldades que você destaca na sua escola que impedem a formação de leitores?		

ENTREVISTA COM O NÚCLEO GESTOR

Questão de pesquisa: Na perspectiva dos professores, quais as causas do baixo desempenho em leitura de alunos do Ensino Médio de uma escola pública no município de Uruburetama/CE?			
Eixos de análise	Perguntas	Respostas coordenador	Relações com o referencial teórico
Eixo 1: Perspectiva de leitura dos professores	Você sabe se todos os professores da escola trabalham a leitura em suas aulas? De que forma?		
	Como você entende que a leitura deve ser trabalhada com os alunos?		
	Como você identifica o perfil leitor dos alunos de sua escola?		
Eixo 2: Práticas de letramento nas diferentes áreas	Qual a responsabilidade que os professores devem ter no desenvolvimento de		

	habilidades leitoras de seus alunos?		
	Você acha possível outras disciplinas trabalharem leitura e desenvolvimento de competência leitora ou isso é uma característica apenas da disciplina de Português? Como? Dê exemplos:		
	Quais as contribuições que cada disciplina pode trazer para ampliação da competência leitora dos alunos?		
Eixo 3: Propostas para formação do leitor	O que você acha que a escola poderia fazer nas atividades ou projetos da escola para melhorar o desempenho dos alunos nas disciplinas em geral, principalmente em leitura?		
	Qual papel tem o professor na formação de um aluno leitor?		
	Quais as maiores dificuldades que você destaca na sua escola que impedem a formação de leitores?		

APÊNDICE B

TEXTO-EXEMPLO PARA APLICAÇÃO DO PROTOCOLO DE LEITURA¹¹

MENU

G1

TECNOLOGIA E GAMES

Q BUSCAR

GAMES

19/05/2015 08h51 - Atualizado em 19/05/2015 08h51

BRASIL

Por que tantas crianças passam horas na internet vendo outras pessoas jogando Minecraft?

Jogo, que permite construir e administrar mundos virtuais, tornou-se videogame de maior audiência no YouTube, onde há 42 milhões de vídeos ligados ao game.

Da BBC

FACEBOOK
TWITTER
G+
PINTEREST



Assistir a partidas de Minecraft na internet tornou-se passatempo comum para crianças. (Foto: Divulgação/BBC)

Minecraft, o mundo virtual que a maioria dos pais simplesmente não entende como funciona, é oficialmente o jogo de maior audiência de todos os tempos no **YouTube**.

Segundo o portal de vídeos, o nome do game, uma espécie de Lego digital que permite ao jogador construir mundos virtuais, tornou-se o segundo termo mais buscado no site, atrás apenas de "música".

Isso vai de encontro com pesquisas anteriores feitas pelas empresas Newzoo e Octoloy, que haviam identificado que vídeos relacionados a Minecraft haviam sido vistos 3,9 bilhões de vezes no YouTube apenas em março passado.

Games

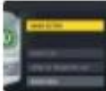
veja tudo sobre >



G1 testou 'John Wick', um dos mais jogados em realidade...
19/03/2017



'Bravery: Rise of The Last Hero', jogo de casal da PB, é...
07/01/2017



'Fifa 17' homenageia Chapecoense com uniformes no Ultimate...
30/11/2016



Messenger passa a rodar games, como 'Pac-Man' e 'Space'...
30/11/2016

Tecnologia e Games

Últimas notícias

YouTube

Shopping



Frac.com
Microsoft Xbox One X
10 x R\$349,90

<
=
>

¹¹ É recomendável que a leitura dos textos seja feita no próprio suporte onde está escrito, para que os alunos compreendam como os textos circulam socialmente. Aqui, optamos por colocar a imagem do site como uma ilustração dessa ação e colocamos a versão na íntegra do texto na página seguinte, devido às limitações motivadas pela formatação deste trabalho acadêmico.

* VERSÃO NA ÍNTEGRA DO TEXTO

Por que tantas crianças passam horas na internet vendo outras pessoas jogando Minecraft?

Jogo, que permite construir e administrar mundos virtuais, tornou-se videogame de maior audiência no YouTube, onde há 42 milhões de vídeos ligados ao game.

Minecraft, o mundo virtual que a maioria dos pais simplesmente não entende como funciona, é oficialmente o jogo de maior audiência de todos os tempos no YouTube.

Segundo o portal de vídeos, o nome do game, uma espécie de Lego digital que permite ao jogador construir mundos virtuais, tornou-se o segundo termo mais buscado no site, atrás apenas de "música".

Isso vai de encontro com pesquisas anteriores feitas pelas empresas Newzoo e Octoloy, que haviam identificado que vídeos relacionados a Minecraft haviam sido vistos 3,9 bilhões de vezes no YouTube apenas em março passado.

Nada disso é uma surpresa para os pais de meninos e meninas que se acostumaram a suplicar para que seus filhos fechem as janelas de Minecraft no computador para andar de bicicleta, jogar bola, ir para a praça ou fazer qualquer outra coisa além de passar horas assistindo a outras pessoas construírem mundos virtuais pela internet.

Entusiasmo ou obsessão?

É um fato que muitos pais se preocupam com os diferentes níveis de entusiasmo/obsessão/vício demonstrados por seus filhos ao jogarem Minecraft, como mostram muitos posts em redes sociais e em reportagens.

Os pais reclamam que o jogo parece ter se tornado o centro da vida destas crianças; que elas ficam irritadiças quando não estão 'ligadas' no jogo, que se mostram displicentes em relação aos deveres da escola e a tarefas do dia a dia em suas casas. Alguns decidiram proibir completamente o jogo ou limitar fortemente o tempo das partidas.

Um destes pais, ao explicar porque restringiu o acesso de seus dois meninos gêmeos ao game, simplesmente disse: "Minecraft, assim como os principais vícios, não tem fim. Por sua vez, a infância de meus filhos não é infinta, e quero que eles a passem aprendendo sobre o mundo real, não sobre um mundo virtual".

Mas, para outros, o jogo não faz mal às crianças - contanto que, ao menos, façam algo criativo. Mas passar horas e mais horas assistindo a outras pessoas jogarem representa um nível inédito de obsessão.

Vasto conteúdo

Com certeza, há um vasto catálogo de conteúdo relacionado a Minecraft no YouTube. São cerca de 42 milhões de vídeos, de cliques que dão o passo a passo para construir coisas novas ou novas formas de modificar mundos já existentes àqueles que simplesmente mostram gravações de partidas.

Também há centenas de canais dedicados a Minecraft. Alguns deles tornaram-se sensações na internet, como o Yogscast e SkyDoesMinecraft.

Stampy, voltado para crianças, é um canal no YouTube que conta com narração de um gato; ele tem mais de 5,6 milhões de assinantes e quase 3,4 bilhões de visualizações. Em 2014, foi o quarto canal mais popular do YouTube.

Outros são menos adequados para crianças, com vídeos descritos por pais como "úteis, mas cheios de palavrões".

Bec Oakley, fundadora do MineMum, um blog que ajuda pais a entenderem o que é o Minecraft, diz não se surpreender pelo fato de o jogo ter se tornado tão popular no YouTube.

"O YouTube é a televisão desta geração. É como crianças se entretêm, aprendem e compartilham. Além disso, há muito conteúdo disponível, e grande parte dele é atraente, educacional e útil para crianças."

Ela reconhece que Minecraft é "definitivamente um jogo com o qual as crianças podem

ficar obcecadas, e assistir a partidas no YouTube pode ser parte desta obsessão". Mas acrescenta que não acredita que isto seja um sinal de um problema maior.

"Um fator mais importante é o tempo gasto com isso e os efeitos causados no humor e na saúde da criança", afirma Oakley.

"É importante que pais ajudem seus filhos a aproveitar o Minecraft de forma saudável, conversando com eles sobre como saber a hora de fazer intervalos e estabelecendo regras, recompensando-os quando elas foram cumpridas."

Comunidade

Mas o que torna o Minecraft tão popular para tantas crianças? A Mojang, empresa sueca criadora do jogo que foi comprada pela Microsoft no ano passado, não o desenvolveu especificamente para o público infantil.

Segundo o programador e designer Markus Persson, idealizador do game, o Minecraft foi inspirado em outros jogos, como o Dwarf Fortress, no qual mundos virtuais podem ser construídos e administrados, o simulador de parques de diversões RollerCoaster Tycoon e o game de estratégia Dungeon Keeper.

Mas a Mojang sempre incentivou os jogadores a colocarem seus próprios vídeos no YouTube.

E, ao contrário da empresa japonesa Nintendo, que monitora clipes que usem seus personagens e games para exigir a receita de publicidade obtida com eles, a Mojang sempre abordou este tipo de comportamento de forma menos rígida.

"Basicamente, terceirizamos os vídeos no YouTube para a comunidade de milhões de pessoas, e elas criaram algo mais criativo que jamais poderíamos fazer por conta própria. Isso não nos prejudica", disse Vu Bui, diretor de operações da Mojang ao jornal The Guardian no ano passado.

Ao mesmo tempo em que Minecraft explodiu em popularidade, o mesmo ocorreu com o YouTube entre espectadores mais jovens - em fevereiro de 2015, nove dos 20 canais mais assistidos do portal eram voltados para este tipo de público.

"Assistir a outras pessoas jogando Minecraft permite às crianças ampliarem a experiência que têm com o game, ao poder compartilhar e aprender uns com os outros", diz Oakley, do blog MineMum.

Efeitos no cérebro

Também houve estudos, alguns deles controversos, que analisam os efeitos de videogames no cérebro. Pesquisadores na China fizeram, por exemplo, exames de ressonância magnética no cérebro de 18 universitários que passavam uma média de dez horas por dia jogando World of Warcraft, um RPG online.

Em comparação com outro grupo que passava menos de duas horas por dia jogando, o primeiro apresentou menos massa cinzenta, a parte do cérebro responsável pelo raciocínio.

E, no início dos anos 1990, cientistas alertaram que, como videogames estimulam as regiões do cérebro que controlam a visão e o movimento, outras partes responsáveis pela emoção e o aprendizado poderiam ficar menos desenvolvidas.

Em termos de pesquisas específicas sobre Minecraft, um artigo assinado pelos psicólogos Jun Lee e Robert Pasin na revista Quartz sugere que ele pode não ser tão criativo como alguns pais esperam.

"A criatividade é limitada pelas combinações de ferramentas e materiais disponibilizados pelo jogo para a construção de mundos. Então, os jogadores têm apenas uma missão: criar estruturas cada vez mais complexas. Apesar de isso parecer ser uma experiência muito criativa, crianças que estudamos relataram se sentir irritadas e com emoções à flor da pele após partidas de Minecraft."

O jogo, segundo os pesquisadores, é "menos sobre um jogo com infinitas possibilidades e mais sobre trabalhar para cumprir infinitas tarefas de construção".

E este fenômeno, em que jogadores passam muito tempo assistindo a partidas no site, ocorre com outros jogos. Como, por exemplo, meu filho, que nunca foi fã de Minecraft e gosta de assistir partidas de Fifa Soccer, às vezes por horas a fio.

Crianças costumam ficar obcecadas com certas coisas. Há uma longa lista de brinquedos

e games que se tornaram uma obsessão para elas, apenas para serem descartados sem cerimônia alguns anos depois.

Talvez este acabe sendo também o destino de Minecraft, e as crianças voltem a assistir vídeos de animais fofinhos no YouTube como qualquer outra pessoa comum.

G1 - Tecnologias e Games. 19 mai. 2015. Disponível em
<<http://g1.globo.com/tecnologia/games/noticia/2015/05/por-que-tantas-criancas-passam-horas-na-internet-vendo-outras-pessoas-jogando-minecraft.html>> Acesso em 13 Ago. 2020

APÊNDICE C

SUGESTÃO DE ITENS PARA O PROTOCOLO DE LEITURA

1ª PARTE: PRÉ-LEITURA

01. Qual o título da reportagem? Pelo título, podemos dizer a que público ela se destina?
02. Você consegue identificar o autor do texto? A quem podemos atribuir a autoria dele?
03. Qual imagem ilustra a reportagem? Como ela contribui para o texto como um todo?
04. Pelo título e subtítulo (*lide*), podemos identificar a temática geral da reportagem?
05. Que outros elementos presentes no suporte (*site da Internet*) ajudam a especificar o tema?

2ª PARTE: DURANTE A LEITURA

06. No texto, há vários nomes próprios. Você sabe a quem se referem esses nomes e sua importância para o entendimento do texto?
07. Com relação à linguagem e palavras utilizadas, vocês acham que elas ajudam ou estão adequadas para a compreensão do texto?
08. O texto é dividido em pequenas seções. Na sua opinião, qual a função dessas divisões?
09. A reportagem é um gênero textual informativo e opinativo? Você consegue identificar essas características no texto?
10. De uma forma geral, como podemos resumir a opinião do autor sobre o tema da reportagem?

3ª PARTE: APÓS A LEITURA

11. O que o autor pretendeu repassar ao leitor com a reportagem? O texto conseguiu cumprir com esse objetivo?
12. Tendo em vista a temática, você acha que o autor deixou de relatar alguma informação importante que poderia constar da reportagem? Qual?
13. Na sua opinião, você acha que esse tema merece uma discussão mais abrangente? Por quê?
14. Baseado nos seus conhecimentos acerca desse tema, como você poderia sugerir um uso educativo para o jogo Minecraft?

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **“DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS LEITORAS EM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO CEARÁ”**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é **“discutir sobre as dificuldades de proficiência leitora verificados em alunos de Ensino Médio numa escola pública da rede estadual do Ceará”**. Nesta pesquisa pretendemos **“compreender as causas das dificuldades de proficiência leitora observadas nos alunos que estão finalizando o Ensino Médio da Escola Monsenhor Antero, localizada no município de Uruburetama-CE.”**

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: **“entrevista semiestruturada objetivando responder a seguinte questão de pesquisa: na perspectiva dos professores, quais as causas do baixo desempenho em leitura de alunos do Ensino Médio de uma escola pública no município de Uruburetama/CE?”**.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano causado por atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

O (A) Sr (a) concorda que o material coletado possa ser utilizado em outros projetos do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sendo assegurado que sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos?

() Sim ou () Não

Caso sua manifestação seja positiva, esta autorização poderá ser retirada a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

URUBURETAMA/CE, _____ de _____ de 2020.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)