

# CAPACIDADES DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DOS RESULTADOS DO PROEB DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Andréia Teixeira<sup>1\*</sup>*

*Suzana dos Santos Gomes<sup>2\*\*</sup>*

**Resumo:** Este artigo apresenta os resultados da pesquisa do Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, realizada em escolas públicas da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. O objetivo é investigar os resultados do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica de Minas Gerais (PROEB) no período de 2012 e 2013, verificando os níveis de proficiência em leitura dos alunos do 3º ano do Ensino Médio. Para realizar o estudo, optou-se pela utilização de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A coleta de dados se deu por meio de entrevistas, questionários e observação participante. A fundamentação teórica advém das contribuições de autores que discutem linguagem, leitura e tecnologias digitais. Os resultados evidenciam a necessidade de investimentos em projetos, ações formativas e políticas públicas de leitura voltadas para o Ensino Médio, com vistas à melhoria do ensino-aprendizagem de leitura.

**Palavras-chave:** Ensino Médio, Proficiência Leitora, PROEB.

## 1. Introdução

A sociedade contemporânea tem vivenciado, nas últimas décadas, profundas transformações socioculturais e, em meio a isso, ocorrem mudanças nas relações sociais, bem como no modo de utilização da linguagem e na concepção de leitura. Com isso, ambas assumem um novo contexto sendo, portanto, vistas como um construto oriundo da sociointeração de produção de sentido. Essa situação mostra a relevância da leitura, tornando-a alvo das investigações contemporâneas, uma vez que o trabalho pedagógico que a envolve, no espaço das salas de diversas escolas, tem sido um dos grandes desafios

---

<sup>1\*</sup> Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) e integrante da Linha de Pesquisa Educação Tecnológica e Sociedade. E-mail: andrea.teixeiranl@hotmail.com

<sup>2\*\*</sup> Professora Doutora e Pesquisadora da UFMG. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - PROMESTRE - Mestrado Profissional em Educação e Docência (FaE/UFMG). Linha de Pesquisa Educação Tecnológica e Sociedade. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. E-mail: suzanasgomes@fae.ufmg.br

dos professores de Língua Portuguesa, inclusive no Ensino Médio. Tal situação tem causado inquietações em vários estudiosos que atuam no campo da linguagem, bem como na educação, porque, acredita-se que é no âmbito da escola que se pode constatar, ou não, os seus problemas, bem como o progresso dos alunos em leitura, o desenvolvimento de suas habilidades, além da formação de novos leitores.

Frente a isso, neste estudo a leitura possui um lugar privilegiado e, por essa razão, prepõe-se uma discussão acerca da sua relevância, entendendo a sua concepção, evolução teórica e as práticas pedagógicas. Logo, este artigo apresenta os resultados da pesquisa do Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, realizada em escolas públicas da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, a partir das práticas letradas desenvolvidas no contexto escolar e extraescolar. O objetivo é investigar os resultados do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica de Minas Gerais (PROEB) no período de 2012 e 2013, verificando os níveis de proficiência em leitura dos alunos do 3º ano do Ensino Médio.

Para realizar o estudo, optou-se pela utilização de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A coleta de dados se deu por meio de entrevistas, questionários e observação participante. A fim de alcançar o objetivo proposto, este estudo se fundamenta em pressupostos teóricos de leitura, contidos em estudos contemporâneos de linguagem, leitura, letramento, teoria da enunciação e da tecnologia digital de ensino-aprendizagem, advindos de colaborações de Caferio (2005), Rojo (2009; 2012; 2013), Dias e Novais (2009), Coscarelli (2011), Gomes (2012; 2014), Lorenzi e Pádua (2012), Coscarelli e Caferio (2013), Teixeira e Gomes (2015), entre outros. O foco dessa discussão é a leitura e, para tanto, faz-se necessário compreendê-la a partir dos processos sócio-histórico e cultural, percorrendo as abordagens socioculturais de ensino, à luz das contribuições de Vygotsky (1934/1988) sobre a mediação da aprendizagem, e de Bakhtin (1929/1981; 1952-1953), através da teoria da enunciação, de modo a chegar à atual concepção do ensino da leitura.

## **2. Concepções teóricas do ensino de leitura**

Durante anos muitos se falou e ainda se fala sobre o ensino de leitura. E, nessa perspectiva, estudos como os de Gomes (2012) podem auxiliar sobre as contribuições advindas das abordagens bakhtiniana e vygotskyana, uma vez que a autora as utiliza em seus estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura. E é nesse contexto que se tem a colaboração de Vygotsky (1934/1988) reafirmando a relevância

da mediação para o desenvolvimento humano. Para esse autor, o “desenvolvimento se processa através do outro, mediado via linguagem. Nesse sentido, a sala de aula é um espaço de intervenção pedagógica que desencadeia o processo ensino-aprendizagem e nesse espaço o professor tem o papel de mediador” (GOMES, 2012, p. 25) no ensino da língua e da leitura. Para tanto, Gomes amparada pela vertente de Bakhtin, afirma que “é através da linguagem que os indivíduos se apropriam da realidade e de conceitos que lhes permitem entender os fenômenos e agir no mundo” (GOMES, 2012, 2012, p. 25). Assim, considera-se que o texto destinado à leitura somente existe na relação entre leitor e autor, de modo que a leitura é concebida como uma interação e, sobretudo, como um processo responsivo de compreensão ativa.

Para Rojo (2009, p. 79), atualmente a leitura “tem sido vista como um ato de se colocar em relação um *discurso* (texto) com outros discursos anteriores, emaranhados a ele e posteriores a ele, como possibilidade de *réplica* gerando novos discursos”. Isso ocorreu por causa da abordagem bakhtiniana atribuída à leitura. Em virtude disso, acredita-se que a leitura é vista como um processo dialógico, pois, é a partir da vertente enunciativo-discursiva de Bakhtin que se destaca o caráter sócio-histórico da linguagem, bem como a noção de texto como enunciado na interação verbal. Nessa abordagem, a leitura é vista como ato e/ou prática social, ou seja, concebe-se a leitura como ato de interação que ocorre, fundamentalmente, na relação entre o autor e o leitor do texto, conforme é discutida por especialistas que atuam no campo da linguagem. (CAFIERO, 2005; ROJO, 2009; GOMES; 2012).

A partir dessa nova abordagem atribuída à leitura, “o texto é tomado como um todo, material concreto que possibilita interação entre escritor e leitor. É constituído tanto por palavras, frases e períodos, quanto por recursos não verbais como as imagens, as cores o *design* gráfico que compõe seu layout”. (COSCARELLI; CAFIERO, 2013, p. 16-17). Esses e outros recursos, como os disponíveis pelas tecnologias digitais, atualmente, fazem parte das práticas letradas e dos textos contemporâneos dos nossos alunos, conforme demonstram os estudos acerca dos letramentos, multiletramentos e tecnologias digitais, discutidos no próximo tópico

### **3. Letramentos, multiletramentos e tecnologias digitais**

Saber ler e escrever são atos essenciais para a inserção plena do indivíduo na sociedade. E, portanto, torna-se fundamental o desenvolvimento de práticas pedagógicas letradas que visem à ampliação das habilidades e competências de leitura e escrita dos alunos no período

de escolarização. Essas práticas, por sua vez, recebem a denominação de “letramento”, isto é, “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita”. (SOARES, 2001, p. 47).

Para Lorenzi e Pádua (2012, p.36), a concepção de “letramento abre o horizonte para compreender os contextos sociais e a sua relação com as suas práticas escolares, possibilitando investigar a relação entre práticas escolares e o aprendizado da leitura e da escrita”. De acordo com as autoras, os professores de Língua Portuguesa podem “trazer para o espaço escolar os usos sociais da escrita e considerar que a vivência e a participação em atos de letramento podem alterar as condições de alfabetização”. (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 36). Essas alterações já são perceptíveis no nosso meio, pois com o advento da pós-modernidade, a sociedade contemporânea tem vivenciado um desenvolvimento tecnológico, com a disseminação da internet e as novas formas de utilização da linguagem. Em função disso, surgem novos meios de comunicação proporcionados pela utilização de aparatos tecnológicos, tais como computadores, *tablets*, *Ipods*, *smartphones*, entre outros.

A partir de então, nos deparamos com maior velocidade e rapidez nas informações cotidianas proporcionadas pela inserção dessas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Com isso, não existe mais distância para se comunicar: basta um clique para que o indivíduo se conecte e possa falar, ler e escrever para qualquer pessoa nos mais remotos cantos da terra. Em meio a isso, ocorrem mudanças no cotidiano dos sujeitos, bem como nas formas de ler e escrever, porque agora se emprega algo diferente daquele tradicional modo de leitura e escrita tendo como suporte apenas a folha de papel. Abre-se espaço para a chamada cibercultura, com a leitura e a escrita realizadas na tela digital, nos denominados “ambientes virtuais”.

Em função dessas mudanças surge a necessidade de repensar as novas práticas letradas e, principalmente, a utilização da linguagem no seu contexto de circulação, bem como o modo pelo qual a escola tem abordado os letramentos contemporâneos ocasionados por essas mudanças (DIAS, *et al*, 2012). Portanto, cabe à escola promover e criar condições para que se abram novos horizontes no ensino-aprendizagem de leitura e escrita, de modo que se cumpra a plena cidadania.

Colaborando com este estudo na perspectiva de abrir novos horizontes, Soares (2002) e Coscarelli (2011) propõem uma discussão sobre uma nova modalidade de letramento, o “letramento digital”. Esta modalidade é compreendida como uma prática social e, pressupõe, principalmente, a capacidade de leitura e escrita de textos, com desenvoltura, na tela digital (SOARES, 2002; COSCARELLI, 2011; GOMES, 2014).

Rojo (2012), em consonância com esses estudos, também, discorre sobre os letramentos contemporâneos que já fazem parte do nosso cotidiano há muitos anos. Para tanto, a autora discute sobre as diferenças entre os termos “letramentos múltiplos” e “multiletramento”:

Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas, ou não, nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** [...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição de textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13)

Diante desse contexto, a autora ainda complementa a sua discussão, afirmando que os estudos apontam, em unanimidade, as características da palavra “multiletramento”, e dentre elas, destaca-se que os “multiletramentos” se apresentam e funcionam em formato de redes, melhor dizendo, em forma de hipertexto. Acredita-se que esse “formato textual é próprio da internet e apresenta algumas características que o diferenciam de um texto impresso”. (DIAS; NOVAIS, 2009, p. 9).

Lorenzi e Pádua (2012), em conformidade com a abordagem de Lemke (2002), afirmam que, para este autor, o hipertexto,

difere do texto impresso por não ser somente uma justaposição de imagens e textos, mas por ter um *design* que permite várias conexões, possibilidades diversas de trajetórias e múltiplas sequências. O hipertexto articula-se à multimodalidade, gerando novas interações em que palavras, imagens e sons estão linkados em uma complexa rede de significados, a chamada hipermodalidade ou hipermidia (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 37).

Frente a essa discussão, Rojo (2012, p. 25) reitera também sobre as características dos hipertextos afirmando que eles estão disponíveis no melhor lugar, “nas nuvens”, porque neste local “nada é de ninguém” sendo que todos podem acessá-los de qualquer dispositivo, e em qualquer lugar, desde que haja conexão.

Logo, com o intuito de atribuir maior enfoque à discussão, Rojo (2013) apresenta o conceito de *multiletramento* e aponta para dois tipos de multiplicidades ligadas ao “prefixo “multi” presente na palavra: “a *multiplicidade de linguagens*, semioses<sup>3</sup> e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, *a pluralidade e a diversidade cultural*, trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação”. (ROJO, 2013, p. 14). E nesse contexto, surgem novos textos escritos, criados a partir de imagens de mídias audiovisuais, digitais, impressas, entre outras.

---

<sup>3</sup> A Semiose tem se destacado nos estudos da linguagem por ser uma ciência que se refere “ao processo de significação e à produção de significado”. (SANTAELLA, 1985, p.15).

De acordo com a autora atualmente dispomos de tecnologias e ferramentas que requerem novos letramentos, bem como novos modos de significação dos textos escritos.

São modos de significar e configurações, [...] que se valem das possibilidades hipertextuais, *multimidiáticas* e *hipermidiáticas* do texto eletrônico e que trazem novas feições para o ato de leitura: já não basta mais a leitura de um texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagens (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam ou impregnam. (ROJO, 2013, p. 20-21)

Essas modalidades de linguagens atribuem significação aos letramentos contemporâneos, partindo da relação entre signos e linguagens, evidenciando o surgimento de novos gêneros discursivos<sup>4</sup> a partir da leitura de livros, visualização de vídeos, *animés*, imagens de personalidades preferidas, entre outros. Trata-se de textos escritos que, na atualidade, têm circulado nos ambientes virtuais, colaborando para ampliar os letramentos dos nossos alunos por proporcionar o desenvolvimento da leitura e da escrita. Estes textos, dentre outras funções, contribuem para fomentar procedimentos, capacidades e estratégias utilizadas no ato da leitura. Para tanto, Corrêa e Carvalho, (2014) reforçam a necessidade de o professor observar as práticas letradas que surgem de diversas formas no cotidiano social, atribuindo valor e sentido às mesmas, de modo que contribuam para o desenvolvimento das capacidades leitoras dos alunos,

Segundo Rojo (2009, p. 75), capacidades, “são denominadas competências, em algumas teorias da inteligência e do desenvolvimento humano”. Além disso, diz-se também que capacidades “são habilidades”, concepção adotada em outras teorias do comportamento e da aprendizagem.

Na visão dessa autora, a partir da concepção sociointeracionista de leitura, dois elementos se tornaram relevantes no ato de ler: o autor e o leitor. Pois, acreditava-se que o texto lido, apresentava pistas do autor para o leitor, de modo que, havia ali, no ato da leitura, uma intermediação entre ambos. E, para captar tanto as intenções, como os significados e/ou sentidos do autor, requeria-se do leitor a ativação de uma série de capacidades de compreensão<sup>5</sup>. Como se tratam de capacidades essenciais no ato da leitura, elas são aferidas nas principais avaliações externas como Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema

<sup>4</sup> Veja o estudo “Linguagem e tecnologia: práticas de leitura e escrita de fanfiction nos ambientes virtuais” de Teixeira e Gomes (2015). Apresentado no 6º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação – 2º Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias

<sup>5</sup> Ativação de conhecimentos de mundo, antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos, checagem de hipóteses, localização ou retomada de informações, comparação de informações, generalização, produção de inferências locais e produção de inferências globais. (ROJO, 2009, p. (77-79).

de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), entre outras, aplicadas em vários estados brasileiros. Para compreender melhor o estudo, os tópicos que seguem possuem a finalidade de apresentar as três etapas da investigação realizada durante a pesquisa, focalizando, principalmente, algumas capacidades de leitura aferidas nas avaliações externas.

#### 4. Pesquisa de campo: análises e resultados

Com o intuito de investigar as capacidades de leitura, bem como os resultados do PROEB de Língua Portuguesa, a primeira etapa da investigação foi realizada com a presença da pesquisadora no âmbito da sala de aula, de modo que possibilitou a observação da prática pedagógica que envolve o trabalho com a leitura de gêneros discursivos, conforme demonstra a FIGURA 1.

**FIGURA 1:** Item da Revista Pedagógica de Língua Portuguesa

<b>Projeto de lei da pesca é aprovado e causa polêmica no MS</b>	
	<i>Lei da Pesca libera o uso de petrechos, como redes e anzol de galho, para qualquer tipo de pescador.</i>
5	Foi aprovada na manhã desta terça-feira, 24, o projeto de lei estadual nº 119/09, a "Lei da Pesca", na Assembleia Legislativa de Campo Grande. O documento concede uma série de benefícios aos pescadores de Mato Grosso do Sul, entre eles a pesca com petrechos antes considerados proibidos, como anzol de galho e redes, para qualquer pescador munido de carteira profissional.
10	A aprovação foi quase unânime, 20 votos favoráveis contra apenas três contrários. Mesmo assim, a "Lei da Pesca" gerou muita polêmica entre deputados e os mais de 400 pescadores que acompanharam de perto o plenário.
15	Um dos deputados opositores mais ferrenhos da nova lei disse que a liberação da pesca com petrechos irá acelerar em poucos meses o processo de extermínio de algumas espécies que antes podiam ser capturadas apenas pelos ribeirinhos. Em seu discurso de defesa à proibição aos petrechos, ele destacou que o artigo 24 da Constituição Federal diz que quando existem conflitos entre interesses econômicos e ambientais, o ambiental deve sempre prevalecer.
	O Presidente da Associação de Pescadores de Isca Artesanal de Miranda (MS), Liesé Francisco Xavier, no entanto, é favorável à liberação dos petrechos. "Nós só queremos trabalhar conforme está na Constituição Federal, que libera o uso dos petrechos nos rios", argumenta ele.

Pesca & Companhia. nov. 2009. Fragmento. \*Adaptado: Reforma Ortográfica. (P120015B1\_SUP)

(P120016B1) Nesse texto, no discurso de defesa à proibição aos petrechos, o argumento utilizado pelo deputado se fundamenta

- A) na constituição.
- B) na economia.
- C) na sociedade.
- D) no ambiente.
- E) no conflito.

Fonte: Minas Gerais, (2011, p. 59).

Extraída da *Revista Pedagógica de Língua Portuguesa*, a atividade ora apresentada, explícita o descritor (D26) exemplificando uma das práticas letradas inseridas no espaço da sala de aula, com vistas à aferição dos níveis de leitura dos alunos no Ensino Médio. Trata-se de uma proposição que “possui o objetivo de estabelecer relação entre

a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la” (MINAS GERAIS, 2011/2013, p. 15). E, portanto, classifica-se como item de padrão de desempenho recomendado. (MINAS GERAIS, 2012). Ressalta-se que o desempenho recomendado está acima de 300 pontos na Escala de Proficiência do PROEB, e nele encontram-se os alunos que desenvolveram habilidades específicas possibilitando-lhes a interação com textos de alta complexidade, conforme as determinações do PROEB. (MINAS GERAIS, 2013).

Nessa perspectiva, percebe-se que o texto aplicado e inserido no terceiro nível, apresenta trechos com características discursivas de terceiros, demonstrando o ponto de vista acerca da aprovação da lei. A fim de resolver tal questão com sucesso, é necessário que o aluno do Ensino Médio identifique os fatores e/ou elementos que se caracterizam por sustentar, confirmar ou reforçar o argumento apresentado no texto proposto. (MINAS GERAIS, 2011). Esta atividade foi aplicada a uma turma do 3º ano do Ensino Médio, e de acordo com a professora, a escolha ocorreu com vistas à aferição da habilidade de leitura pretendida. Durante a aplicação, 15 dos 34 alunos presentes acertaram a proposição, equivalendo a (44,11%) de aproveitamento. Esses dados atestam que percentual significativo de alunos acertou uma atividade de padrão considerado elevado, e que ainda há limitações na compreensão leitora de uma parte dos estudantes do Ensino Médio.

No SAEB, é fundamental ressaltar que este descritor exige que o aluno geralmente reconheça “o ponto de vista que está sendo defendido e relacione os argumentos usados para sustentá-lo”, (BRASIL, 2008, p. 57), a fim de fazer com que o estudante identifique características argumentativas no texto e, principalmente, a posição defendida pelo autor. (TEIXEIRA; GOMES, 2015a). Salienta-se que é um recurso importante que constitui as práticas sociais que envolvem os diversos posicionamentos em um dado texto escrito.

### **3.1 A segunda etapa da pesquisa: aplicação de questionário virtual**

Na segunda etapa deste estudo, considerou-se relevante, também, conhecer as práticas de letramento dos alunos e valorizá-las. Para Jorge (2012, p. 2) “o letramento vivenciado na escola é o que chamamos de letramento escolar. Já o que é vivenciado em outros contextos, como o do trabalho e o doméstico, por exemplo, tem relação com o letramento social”. E, nessa perspectiva, investigaram-se tais práticas por meio da categoria, denominada “letramentos”.

Durante a pesquisa, 70 alunos responderam ao questionário virtual, e em análise, revelou-se que (75,7%) gostam de ler, enquanto

(24,3%) afirmaram não demonstrarem o gosto pela leitura. Nesse mesmo tópico investigou-se a opinião dos alunos sobre os textos trabalhados durante as aulas de leituras e, (1,4%) disseram que a leitura é sem importância; (4,3%) consideram a leitura pouco importante; (40%) afirmam que a leitura é importante e, (54,3%) declararam que a leitura é muito importante para eles. Nesse mesmo contexto, perguntou-se sobre os gêneros discursivos mais trabalhados pelas professoras durante as aulas de leitura, e a pesquisa revelou que (72,9%) dos textos são artigo, carta, e-mail, dissertação e anúncio; (87,1%) são entrevistas, charge, conto, poema e instruções; (72,9%) são tirinha, retrato, novela, crônica e romance. Além disso, evidenciou-se na análise dos dados que os alunos afirmam ler com frequência: jornal (68,6%), livro (64,3%), revista (38,6%), folheto religioso (14,3%) e outros (7,1%), tais como a bíblia, apostilas, *sites* e histórias em quadrinhos. Nesse mesmo tópico investigou-se sobre o tipo de leitura que mais interessa aos alunos, e constatou-se que: (12,9%) preferem literatura clássica; (38,6%) optam por revistas e gibis; (45,7%) gostam de ficção e policial; (42,9%) leem romance; (42,9%) preferem suspense; (30%) optam pelo livro didático, religioso ou de autoajuda. No que concerne ao período dedicado para estudar em casa, evidenciou-se que (87,1%) dedicam de 1 a 2 horas; (2,9%) dispõem de 3 a 4 horas; (8,6%) estudam de 5 a 6 horas e (1,4%) dispõem de 7 a 8 horas.

Conhecer outras formas de letramento dos alunos, bem como as suas práticas, com desenvoltura, no suporte digital e o uso das TICs, também foi alvo de investigação neste estudo. E, nesse sentido, buscou-se a colaboração de pesquisas atuais (COSCARRELLI, 2011; CORRÊA, H.T; CARVALHO, L.A, 2014) que versam sobre as tecnologias que estão a serviço do ensino-aprendizagem da língua no seu uso social.

Após as análises dos dados, constatou-se que, todos os estudantes possuem um computador, *notebook*, *tablet* ou *smartphone*. Nessa perspectiva, investigou-se sobre o conhecimento e a utilização desses aparatos por eles, bem como o uso do *Word*, como editor de texto. Constatou-se que: (47,8%) utilizam os recursos básicos, como: digitar, formatar e salvar; (33,3%) utilizam apenas os recursos intermediários, como: inserir imagens, tabelas e gráficos; (14,5%) utilizam-se de recursos avançados, como índices, malas diretas e etiquetas; e apenas (4,3%) não sabem utilizá-lo. Com relação à informática e aos conhecimentos que os alunos possuem, bem como as suas habilidades, observou-se que: (88,6%) sabem editar fotografias; (62,9%) escaneiam imagens; (70%) desenham no *paint brush*; (85,7%) gravam arquivos em *pen drive* e CD. Perguntou-se também sobre o acesso à internet, o conhecimento dos entrevistados sobre a sua utilização e, nesse sentido, ficou evidente que esse é um conhecimento generalizado entre o público

alvo da pesquisa: (98,5%) responderam positivamente, contra (1,5%) que afirmaram não a utilizarem por não terem conhecimento. Ainda com relação ao uso da internet, verificou-se que (91,4%) utilizam e são usuários de redes sociais (*facebook, twitter, skype* etc.); (10%) também participam de fóruns e *chats* pela internet; (7,1%) possuem um *blog* na internet; e (88,6%) fazem *download* de arquivos (músicas, vídeos, textos, *softwares*, etc.).

Nesse mesmo tópico temático, investigou-se se os alunos possuem *e-mail*, e constatou-se que (80%) deles o possuem e utilizam; (15,7%) possuem e não utilizam; e (4,3%) não possuem. No que concerne aos assuntos acessados com mais frequência, (62,9%) acessam questões ligadas a esporte e lazer; (44,3%) preferem arte e cultura; (42,9%) dos alunos acessam assuntos relacionados à educação; e (38,6%) preferem moda. Nesse mesmo tópico perguntou-se sobre a finalidade da utilização da internet e, verificou-se que: (87,1%) a utilizam para pesquisar e estudar; (84,3%) para se comunicar com outras pessoas; (52,9%) para se distrair e jogar; e (17,1%) para trabalhar.

### 3.2 Resultados do PROEB e discussões

Com a terceira etapa do estudo havia o intuito investigar a proficiência em leitura a partir dos resultados do PROEB 2012 e 2013 de uma escola envolvida na pesquisa. Após realizar várias releituras e análises documentais obtiveram-se os dados, conforme demonstra o QUADRO 1 que segue.

**Quadro 1:** Proficiência em leitura na E.E. José de Alencar

Ano	Escola	SRE	Minas Gerais	Porcentagem por padrão de desempenho		
				Baixo (até 300)	Intermediário (300-375)	Recomendável (acima de 375)
2011	282,9	269,9	271,4	15,6	50,0	34,4
2012	259,4	271,5	273,8	43,3	43,3	13,3
2013	298,1	283,7	280,6	12,0	42,0	46,0

Fonte: Dados do PROEB/SIMAVE

Ao analisar os resultados da Escola Estadual José de Alencar<sup>6</sup>, evidenciou-se que no ano de 2012 a proficiência média em Língua Portuguesa foi de (259,4) valor que representou uma redução de (8,3%) em relação ao ano de 2011, ficando com índices menores que o da Superintendência Regional de Ensino - SER - (271,5), bem como o do Estado de

<sup>6</sup> Para preservar a identidade da escola e dos participantes utilizou-se nomes fictícios.

Minas Gerais (273,8). Diante desses dados, identificou-se uma queda no resultado da Escola José de Alencar, representando uma redução significativa em relação ao resultado da SRE e ao valor do Estado, demonstrando, portanto, que a escola não alcançou as metas definidas pelo Plano de Metas do Acordo de Resultados determinado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Conforme o Boletim Pedagógico previa-se a participação de 41 alunos, todavia, 30 compareceram ao exame, representando (73,2%) do total de alunos do 3º ano.

Quanto ao percentual por padrão de desempenho, revelou-se que (43,3%) dos alunos encontravam-se no nível baixo, outros (43,3%) no nível intermediário e (13,3%) estavam no nível recomendado. Pelo resultado, fica evidente que houve aumento nos dois primeiros níveis e uma redução significativa no nível recomendado em relação ao ano de 2011. Convém ressaltar que no ano de 2011 a escola também havia ultrapassado as metas acordadas no Plano de Metas do Acordo de Resultados determinado pela SEE/MG, superando o resultado tanto do Estado, quanto o da SRE.

No que concerne aos resultados de 2013, verificou-se um considerável aumento em relação ao ano de 2012. A escola ficou com a média (298,1) e conseguiu alcançar as metas acordadas, superando os resultados da SRE (283,7) e o do Estado de Minas Gerais (280,6). De acordo com o Boletim Pedagógico, previa-se a participação de 58 alunos, todavia, 50 compareceram no dia da avaliação, representando (86,2%) do total de alunos estimados da escola.

Com relação ao percentual de padrão de desempenho, evidenciou-se que (12%) dos alunos encontram-se no nível baixo, (42%) no nível intermediário e (46%) alcançaram o nível recomendado. Os dados evidenciaram que em relação ao ano de 2012, houve um aumento bastante significativo nos níveis intermediário e recomendado, além da redução no nível baixo. Diante disso, fica uma interrogação: o que foi feito por parte da escola para que os resultados do ano de 2013 apresentassem um aumento relativamente superior aos que foram acordados pela SRE e pelo Estado de Minas Gerais?

Para responder a esse questionamento, recorreu-se às entrevistas realizadas com os participantes desta pesquisa. E, nesse contexto, os professores relataram o seguinte:

Eu lembro que na época, o que a gente encontrou de explicação mais ou menos, foi a questão da greve que influenciou esse resultado de 2012. A gente teve muitos alunos que evadiram da escola, não retornaram, principalmente no Ensino Médio. A gente teve um crescimento bacana, e quando chegou em 2012... [...]. Então, se eu me recordo muito bem, acho que era isso que eu lembro na época em termo de justificativa. (Pedagoga Carla, E.E. José de Alencar)

A gente teve alguns problemas tipo,... é... aquelas imposições. Não imposição, mas o sistema querer que sejam aprovados tantos por centos [...]. Esse sistema

muitas vezes impõe algumas situações para a gente, que aí foge ao nosso controle. Então, muitas vezes são aprovados alunos que a gente sabe que não tem condição, entendeu. Só que por conta dessa sazonalidade, da gente ter, por exemplo, esse ano, o do ano passado não foi bom, entende. (Profa. Malu, E.E. José de Alencar).

Ainda justificando o resultado, a respondente diz que acredita *“mais na capacidade, no comprometimento dos alunos, e que existe safras, de turmas realmente muito comprometidas e de turmas que parece que se arrastaram até o 3º ano, e já vieram defasadas do Ensino Fundamental”*. De acordo com a participante, há também outros problemas que interferem nos resultados. E, um deles é a infrequência dos alunos que chegam a se ausentarem por mais de 4 dias sem ao menos comunicarem à escola o real motivo da falta. Segundo a mesma, quando isso é percebido por ela, imediatamente procura a coordenação para comunicá-la sobre tal acontecimento. Logo, a especialista responsável se prontifica a ligar para a casa do aluno, verificando, assim, o provável motivo da infrequência, se é por causa de doença, ou não. O outro problema diz respeito à greve do ano anterior. Para a entrevistada, a greve de 2011 refletiu no resultado de 2012, e, em razão disso, ela afirmou o seguinte: *“por mais que a gente tentasse reverter essa situação, de certa forma isso influência no aprendizado, no curso normal das coisas. Então, eu acredito que isso possa ter acontecido sim”*. (Profa. Malu, E.E. José de Alencar).

Para reverter essa situação e, principalmente, garantir melhores resultados do PROEB nos anos posteriores, os participantes revelaram as suas preocupações, bem como as ações adotadas na escola para alcançarem tal objetivo. E, nesse sentido, os respondentes disseram que os professores se reuniram, diagnosticaram a real situação dos alunos e começaram a trabalhar de uma forma diferenciada, abordando mais a prova e o processo avaliativo, de tal modo que todos utilizavam um mesmo discurso sobre o assunto dentro da sala de aula. De acordo com as participantes, além disso, adotaram-se trabalhos mais dinâmicos com a participação ativa dos alunos, visando o desenvolvimento das capacidades leitores que são essenciais aos educandos e aferidas nas avaliações externas.

## **5. Considerações finais**

Os dados obtidos através deste estudo foram processados e permitiram acesso a informações que foram geradas conjuntamente com as respectivas análises.

Nas duas primeiras etapas da pesquisa investigaram-se as práticas de leitura e os letramentos contemporâneos dos alunos, e

revelaram-se as suas aspirações acerca do gosto pela leitura, bem como o nível de relevância para os participantes. Nesse sentido, buscou-se descobrir as capacidades leitoras dos sujeitos da pesquisa, constatando-se que ainda há alunos com dificuldades de leitura e compreensão, conforme se evidenciou com aplicação do item do PROEB na primeira etapa. Verificou-se, também na segunda etapa, que a grande maioria dos alunos possui acesso à internet, às tecnologias digitais e as utilizam com desenvoltura, bem como os recursos básicos de informática que são disponibilizados pelas TICs que eles possuem.

Na última etapa investigou-se o resultado do PROEB da Escola Estadual José de Alencar e constatou-se, através das análises, que os alunos do Ensino Médio ainda apresentam níveis diferenciados de proficiência em leitura, de modo que os resultados oscilam a cada ano aferido. Assim, verificaram-se alternâncias nos níveis baixo, intermediário e recomendado durante os anos de 2012 e 2013. De acordo com os professores, isso ocorre por vários motivos, citando, inclusive, o descaso, infrequência e, principalmente, a falta de comprometimento dos alunos com o exame do PROEB, uma vez que os estudantes não veem nenhum objetivo específico na prova, desvalorizando-a e atribuindo maior relevância ao exame do ENEM.

Colaborando para que os professores tenham acesso às informações, resultados e materiais do PROEB, criou-se um *website*<sup>7</sup> com o objetivo de disponibilizar todo o material digital aos docentes, visando esclarecer as dúvidas acerca dos objetivos e das avaliações externas do PROEB. Gomes (2014) afirma que essas avaliações possuem pistas importantes sobre o ensino-aprendizagem, de modo que professores e gestores possam fomentar ações que contribuam para a melhoria na qualidade do ensino e dos resultados em proficiência leitora. Fundamentalmente, acredita-se que os alunos e professores precisam saber disso. É preciso esclarecer, ainda, que é por esse motivo, que os discentes são aferidos, proporcionando-lhes informações sobre o verdadeiro papel da avaliação externa, como é o caso do PROEB. Através dos resultados dessa avaliação é possível detectar as deficiências de aprendizagem, bem como as habilidades ou capacidades de letramento dos alunos.

Portanto, acredita-se que é importante que os professores se reúnam em encontros por área do saber, no âmbito da escola, e promovam reflexões com vistas às mudanças no Projeto Pedagógico escolar, que contribuam, principalmente, para a melhoria do ensino de modo a torná-lo eficiente e eficaz para o educando. Para alcançar tal objetivo, compete ao docente o papel de mediador durante sua prática pedagógica nas aulas de leitura, capacitando e, sobretudo, possibilitando ao aluno o conhecimento de diversos gêneros discursivos escritos como

---

<sup>7</sup> Disponível em: <http://leitura-em-foco6.webnode.com/>

parte do domínio público, articulando as avaliações internas e externas, de modo que os alunos adquiram conhecimento e, sobretudo, desenvolvam as suas capacidades leitoras. Assim, busca-se colaborar, de forma a ampliar os seus saberes, melhorar os resultados das escolas e, principalmente, contribuir para promover o desenvolvimento da cidadania, como o processo educacional desse cidadão, proporcionando-lhe o pleno direito à educação.

## Referências

BAKHTIN, M.M; VOLOCHÍNOV, N.V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 1929/1981.

BAKHTIN, M.M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. BEZERRA, P. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1952-1953.

BRASIL. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação*: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. 127 p.

CAFIERO, D. *Leitura como processo: caderno do professor* - Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005. 68 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento)

COSCARRELLI, C. V. Alfabetização e Letramento Digital. In \_\_\_\_; RIBEIRO, A. E. (Org.) *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 25-40.

COSCARRELLI, C. V; CAFIERO, D. Ler e ensinar a ler. In (Org.) \_\_\_\_; *Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula*. Belo Horizonte: Vereda, 2013, p. 8-35.

CORRÊA, H.T; CARVALHO, L.A. Multiletramentos e usos de tecnologias digitais de informação e comunicação na educação: estudos, pesquisas e intervenções pedagógicas. *Revista Práticas de Linguagem*, v. 4, p. 135-147, 2014.

DIAS, M. C; NOVAIS, A. E. Por uma matriz de letramento digital. *Anal. III Encontro Nacional Sobre Hipertexto*. Belo Horizonte, MG – 29 a 31 de outubro de 2009.

GOMES, S. S. Desafios e possibilidades do letramento digital na formação inicial do professor em curso a distância. In: (Org.) GOMES, S. S; TAVARES. R. H. *Sociedade educação e redes: desafios à formação crítica*. 1ª Ed. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2014, p. 333-363.

GOMES, S.S. Letramento escolar e capacidades de leitura em foco. In: *LEITURA EM REVISTA Cátedra UNESCO de Leitura*. PUC-Rio n.4, mai., 2012.

LEMKE, J. *Travels in Hipermodality* (Working Draft) *Visual Communication*. vol. 1, n° 3, 2002. pp. 299-325.

LORENZI, G.C.C; PÁDUA, T.R.W. A reconstrução de sentido em um clássico infantil. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave), PROEB. *Revista Pedagógica – Língua Portuguesa*, 3º ano do Ensino Médio, Juiz de Fora, v. 1, jan./dez. 2011/2012/2013.

ROJO, R. *Letramentos Múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

- ROJO, R; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, Editorial, 2012.
- ROJO, R. *Escol@conectada: os multiletramentos e as TICs*. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SOARES, M. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. In Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf> > Acesso em 31 jul. 2015.
- TEIXEIRA, A; GOMES, S. S. Ensino Médio em foco: um estudo da compreensão leitora em programas de avaliação externa In: VI Congresso Internacional em Avaliação Educacional, 2015, Fortaleza. *Anal. Avaliação: Veredas e Experiências Educacionais*. Fortaleza: 2015a. p. 951 – 969
- TEIXEIRA, A; GOMES, S. S. Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) em Minas Gerais: um estudo da proficiência leitora no Ensino Médio. In: GOMES, S.S; QUARESMA, A. D (Org.): *Políticas e Práticas na Educação Básica e Superior: Desafios da Contemporaneidade*. 1 ed. Belo Horizonte : Fino Traço, 2015b, v.1, p. 363- 382.