

**Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação  
Mestrado Profissional Educação e Docência**

**ANDRÉIA TEIXEIRA**

**PROFICIÊNCIA LEITORA NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DOS RESULTADOS  
DO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO  
BÁSICA DE MINAS GERAIS (PROEB)**

**Belo Horizonte  
2016**

**ANDRÉIA TEIXEIRA**

**PROFICIÊNCIA LEITORA NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DOS RESULTADOS  
DO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO  
BÁSICA DE MINAS GERAIS (PROEB)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional Educação e Docência - PROMESTRE do Departamento de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Tecnológica e Sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes

**Belo Horizonte**

**2016**

T266p  
T

Teixeira, Andréia, 1977-

Proficiência leitora no ensino médio: um estudo dos resultados do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica de Minas Gerais (PROEB) / Andréia Teixeira. - Belo Horizonte, 2016.

158 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Suzana Santos Gomes.

Bibliografia: f. 132-137.

Anexos: f. 138-151.

Apêndices: f. 152-158.

1. Educação -- Teses. 2. Avaliação educacional -- Minas Gerais -- Teses. 3. Avaliação educacional -- Nova Lima (MG) -- Teses. 4. Educação e Estado -- Minas Gerais -- Teses. 5. Sistemas de escolas municipais -- Nova Lima (MG) -- Teses. 6. Nova Lima (MG) -- Educação -- Teses. 7. Ensino de segundo grau -- Avaliação -- Teses. 8. Leitura (ensino de segundo grau) -- Teses.

I. Título. II. Gomes, Suzana Santos. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.26

**Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP



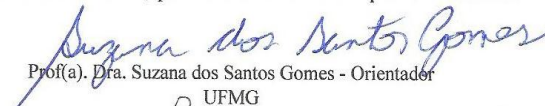
## FOLHA DE APROVAÇÃO

**PROFICIÊNCIA LEITORA NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DOS RESULTADOS DO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE MINAS GERAIS (PROEB)**


**ANDRÉIA TEIXEIRA**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 02 de fevereiro de 2016, pela banca constituída pelos membros:

  
Prof(a). Dra. Suzana dos Santos Gomes - Orientador  
UFMG

  
Prof. Dr. Hércules Tolédo Corrêa  
CAED UFOP

  
Prof(a). Dra. Gláucia Maria dos Santos Jorge  
UFOP

  
Prof(a). Dra. Adilene Gonçalves Quaresma  
UNA

Belo Horizonte, 02 de fevereiro de 2016.

## DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação, primeiramente a Deus, por ter feito um milagre a cada dia da minha vida para que eu pudesse chegar até a fase final do curso de Mestrado.

Em segundo lugar, dedico a toda minha família.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua infinita graça e bondade. Por não fazer acepção de pessoas, escolhendo capacitados, mas sim, capacitando sempre os escolhidos, para uma missão: a docência. Senhor, agradeço por conceder-me a oportunidade de chegar até aqui e ver o meu sonho se transformando em realidade.

À maior riqueza que Deus me concedeu: Conceição Bernardo Teixeira, amiga e mãe maravilhosa, que me apoiou incondicionalmente em todo percurso realizado durante a minha pesquisa. Mãe, essa vitória também é sua, obrigada por tudo que fez e faz por mim!

Ao meu pai, Raimundo Antônio Teixeira (*in memoriam*), por ter feito parte da minha vida e da minha história. Agradeço pelos seus ensinamentos e pela nossa família.

A todos os meus irmãos Rosiléa, Rosângela, Roberto, Rosilene, Rodrigo, Adriana, Luciana, Rosana e Lúcio que são os meus pilares de sustentação e os maiores incentivadores desde o início do Mestrado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

À minha amiga, professora e orientadora, Dra. Suzana dos Santos Gomes, que acreditou no meu projeto, estando ao meu lado em todas as etapas concluídas durante esses dois anos. Obrigada, professora, você abençoou a minha vida proporcionando-me maturidade e crescimento intelectual. Tudo valeu a pena!

Às professoras Dra. Adilene Gonçalves Quaresma, Dra. Analise de Jesus da Silva, Dra. Gláucia Maria dos Santos Jorge e ao professor Dr. Hércules Tolêdo Corrêa pelos seus ensinamentos e, principalmente, por aceitarem compor a banca examinadora.

A todos os professores da Faculdade de Educação da UFMG, por me possibilitarem o acesso a um vasto conhecimento, que até então não possuía. Deixo aqui os meus sinceros agradecimentos.

Ao Raimundo Fábio da secretaria do PROMESTRE, pelo seu empenho para ajudar cada mestrando durante os dois anos de curso.

À minha revisora Alzira Quiroga, pelas suas leituras atentas desde o início da escrita da dissertação.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, pela concessão de licença em 2014 para cursar o Mestrado.

Aos colegas da Escola Estadual Dom Cirilo de Paula Freitas que acreditaram no meu trabalho, e sempre colaboraram para que eu pudesse divulgar a minha pesquisa.

Às escolas que abriram as suas portas para me receber durante a pesquisa de campo. Deixo o meu agradecimento aos diretores, professores, coordenadores e alunos que tanto colaboraram para o desenvolvimento do meu estudo.

Aos colegas do Mestrado, pela força, incentivo e pelos bons momentos que compartilhamos durante todo o curso.

E, por fim, aos meus colegas de célula, por apresentarem a minha vida a Deus nos momentos difíceis que passei para chegar até aqui. Obrigada, por estarem ao meu lado! Venci!

*Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante.  
Ninguém lê ou estuda automaticamente se não assume, diante do texto ou do objeto a  
forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da sua curiosidade, sujeito da leitura,  
sujeito do processo de conhecer em que se acha.*

*Ler é procurar buscar a compreensão do lido.*

*(FREIRE, 2001, p. 261)*



# PROFICIÊNCIA LEITORA NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DOS RESULTADOS DO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE MINAS GERAIS (PROEB)

## RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados finais da pesquisa realizada em duas escolas públicas estaduais localizadas na cidade de Nova Lima, Região Metropolitana de Belo Horizonte, 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. Os participantes desta pesquisa são professores de Língua Portuguesa e alunos do 3º ano do Ensino Médio de duas escolas públicas. 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, políticas públicas, avaliação externa e interna tais como: Bakhtin, (1953/2011), Rojo (2004; 2009; 2012; 2013), Cafiero (2005), Dias e Novais (2009), Castro (2009), Gomes (2010; 2012; 2014; 2015), Coscarelli (2011; 2013), Lorenzi e Pádua (2012), Coscarelli e Cafiero (2013), Martins (2013), Gatti (2013), Bridon e Neitzel (2014), Bonamino (2015), entre outros. Trata-se de uma pesquisa que estimula os estudos no campo da linguagem, bem como na avaliação educacional, a partir do contexto atual de expansão do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). Os resultados evidenciaram a necessidade de investimento em cursos de formação docente, planos, projetos, ações e políticas públicas de leitura destinadas à melhoria na qualidade do Ensino Médio, proporcionando aos alunos o desenvolvimento de todas as habilidades de leitura essenciais à sua escolarização, bem como o pleno direito a uma educação eficiente e eficaz.

**Palavras-chave:** Avaliação Educacional; Ensino Médio; Proficiência em Leitura; PROEB.

# READING PROFICIENCY AT UPPER HIGH SCHOOL: A RESEARCH ON THE RESULTS OF EVALUATION PROGRAM IN PUBLIC BASIC EDUCATION AT MINAS GERAIS STATE (PROEB)

## ABSTRACT

This paper presents the final results of a research taken inside two state public schools in Nova Lima, a town located in the Metropolitan Area of Belo Horizonte, Minas Gerais. The purpose of the research was to investigate the results of PROEB – Evaluation Program of the public basic schools in Minas Gerais - during the years of 2012 and 2013, checking the levels of reading proficiency of students enrolled in third grade of High School.. The participants in this research were Portuguese Language teachers and students enrolled in third grade at two Public High Schools. In order to carry out this study, we have opted for bibliographic, as well as desk and field researches. Data collection was held through interviews, questionnaires and participant observation. Theoretical foundations came from the contribution of several authors who discuss about language, as well as public policies, internal and external evaluation, such as: Bakhtin, (1953/2011), Rojo (2004; 2009; 2012; 2013), Cafiero (2005), Dias e Novais (2009), Castro (2009), Gomes (2010; 2012; 2014; 2015), Coscarelli (2011; 2013), Lorenzi e Pádua (2012), Coscarelli e Cafiero (2013), Martins (2013), Gatti (2013), Bridon e Neitzel (2014), Bonamino (2015), among others. The present study is a research that stimulates works in the field of language, as well as on educational evaluation, as from the present context of expansion of SIMAVE – the evaluation system of Public Education in Minas Gerais. The results showed the urgency of investments in teacher training, in plans, projects, actions and policies in Reading teaching, in order to improve High School education, providing a better students' development in all reading abilities which are essential for their schooling, as well as their full right to an emancipatory public education, in all levels.

**Key words:** Educational Evaluation; High School Education; Reading Proficiency; PROEB

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.
CBC	Conteúdos Básicos Curriculares
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Revista Pedagógica de Língua Portuguesa 2012 .....	28
<b>Figura 2</b>	Revista Pedagógica de Língua Portuguesa 2013 .....	29
<b>Figura 3</b>	Capacidades de compreensão .....	50
<b>Figura 4</b>	Questão 1- Item da Revista Pedagógica de Língua Portuguesa .....	55
<b>Figura 5</b>	Questão 2- Item da Revista Pedagógica de Língua Portuguesa .....	57
<b>Figura 6</b>	Composição dos cadernos para a avaliação.....	69
<b>Figura 7</b>	Item da Revista Pedagógica de Língua Portuguesa .....	82
<b>Figura 8</b>	Item da Revista Pedagógica de Língua Portuguesa .....	83
<b>Figura 9</b>	Item da Revista Pedagógica de Língua Portuguesa .....	84

## LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

<b>Gráfico 1</b>	Distribuição dos estudantes segundo níveis de proficiência em leitura, UF .....	52
<b>Gráfico 2</b>	Distribuição percentual dos estudantes por níveis de proficiência leitora nos países .....	79
<b>Quadro 1</b>	Resultado do SAEB 2011 no Brasil.....	52
<b>Quadro 2</b>	Resultado do SAEB 2011 em Minas Gerais.....	53
<b>Quadro 3</b>	Resultado do SAEB 2011 na Rede Municipal .....	53
<b>Quadro 4</b>	Matriz do SAEB.....	54
<b>Quadro 5</b>	Matriz de Referência de Língua Portuguesa do PROEB .....	77
<b>Quadro 6</b>	Categorias e subcategorias analíticas.....	103
<b>Quadro 7</b>	Proficiência em leitura na Escola Estadual Mário de Andrade.....	121
<b>Quadro 8</b>	Proficiência em leitura na Escola Estadual José de Alencar .....	123

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Médias de proficiências no SAEB/Prova Brasil 2011 .....	79
<b>Tabela 2</b>	Nível socioeconômico dos alunos .....	92
<b>Tabela 3</b>	Práticas de letramentos dos alunos.....	93

<b>Tabela 4</b>	Letramentos contemporâneos.....	96
<b>Tabela 5</b>	Instrumentos de avaliação.....	99
<b>Tabela 6</b>	Perfil dos professores.....	101
<b>Tabela 7</b>	Gêneros do discurso utilizados na aula de leitura.....	105

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>CAPÍTULO 1 ABORDAGEM E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O PERCURSO REALIZADO DURANTE A PESQUISA</b> .....	20
1.1 Problematização.....	20
1.2 Objetivo geral .....	22
1.3 Objetivos específicos.....	22
1.4 Caracterização da pesquisa .....	23
1.5 Sujeitos da pesquisa .....	23
1.6 Caracterização das escolas.....	25
1.6.1 Escola Estadual Mário de Andrade .....	26
1.6.2 Escola Estadual José de Alencar.....	26
1.7 Metodologia de coleta de dados .....	27
1.7.1 A pesquisa documental .....	27
1.7.2 Questionário .....	30
1.7.3 Entrevista .....	31
1.7.4 Observação.....	32
1.7.5 Procedimentos utilizados para análise de dados.....	33
<b>CAPÍTULO 2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS DE LEITURA</b> .....	35
2.1 A linguagem e os desafios do ensino de leitura .....	35
2.2 Um breve panorama histórico das concepções de leitura .....	38
2.3 Letramentos, multiletramentos e tecnologias digitais .....	44
2.4 O ato de ler e a leitura: procedimentos e capacidades .....	49
2.5 Capacidades leitoras: reflexão sobre a leitura nas diversas práticas letradas .....	50
<b>CAPÍTULO 3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO NAS ESFERAS FEDERAL E ESTADUAL</b> .....	59
3.1 Avaliação educacional: perspectivas e mudanças .....	59
3.2 Panorama histórico do SAEB .....	61
3.3 A instituição do SIMAVE em Minas Gerais: mudanças e inovações.....	65
3.4 O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB): características e especificidades .....	67
<b>CAPÍTULO 4 ESTUDO EXPLORATÓRIO</b> .....	73
4.1 Práticas de leitura e avaliação: um estudo das habilidades leitoras no Ensino Médio .....	73
4.2 Competências e habilidades de leitura: uma perspectiva reflexiva.....	74
4.3 Os resultados das avaliações externas: impactos no cotidiano escolar .....	78
4.4 Observação participante na sala de aula: um estudo da prática docente .....	81
4.5 Observação no laboratório de informática: o uso das tecnologias digitais .....	86
4.6 Análise do questionário virtual .....	88
4.7 Considerações intermediárias .....	88
<b>CAPÍTULO 5 ANÁLISES E RESULTADOS DA PESQUISA</b> .....	91
5.1 Dados obtidos pelo questionário.....	91
5.1.1 Perfil dos alunos do Ensino Médio .....	91
5.1.1.1 Nível socioeconômico dos alunos.....	91
5.1.1.2 Práticas de letramentos dos alunos .....	93
5.1.1.3 Letramentos contemporâneos .....	95
5.1.1.4 Instrumentos avaliativos e avaliação educacional .....	98

5.2 Perfil dos professores participantes da pesquisa .....	100
5.2.1 Categoria e subcategorias de análises .....	103
5.2.1.1 Categoria 1 – Linguagem e leitura .....	104
5.2.1.2 Subcategoria 1 – Gêneros discursivos .....	104
5.2.1.3 Subcategoria 2 – Habilidades de leitura .....	107
5.2.1.4 Subcategoria 3 – Contexto de circulação dos textos .....	109
5.2.2 Categoria 2 - Avaliação .....	109
5.2.2.1 Subcategoria 1 – Instrumentos de avaliação .....	109
5.2.3 Categoria 3 - PROEB .....	110
5.2.3.1 Subcategoria 1 – Avaliação externa do PROEB .....	110
5.3 Dados obtidos pela entrevista às especialistas .....	117
5.3.1 Processos de avaliação na escola .....	117
5.3.2 Dados obtidos pela análise documental .....	121
5.3.3 Resultados das escolas .....	121
5.3.4 Resultado da Escola Mário de Andrade .....	121
5.3.5 Resultado da Escola José de Alencar .....	123
5.4 Considerações finais .....	126
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>131</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>137</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>151</b>

## INTRODUÇÃO

As práticas cotidianas de leitura não são as mesmas, uma vez que elas vêm sofrendo mudanças ao longo dos últimos anos, em razão de vários fatores sócio-históricos e culturais. E, em virtude disso, estudiosos da linguagem, bem como da avaliação educacional estão desenvolvendo pesquisas voltadas para a educação visando à melhoria na qualidade do ensino de Língua Portuguesa no contexto da Educação Básica. Para tanto, este estudo tem por finalidade apresentar os resultados da pesquisa do Mestrado Profissional Educação e Docência desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais a partir do segundo semestre de 2014. O objetivo geral do estudo 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. Trata-se de um estudo no campo da avaliação educacional, a partir do contexto atual de expansão do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), que visa, principalmente, à melhoria na qualidade da aprendizagem dos alunos do Ensino Médio.

O interesse pela pesquisa originou-se por dois motivos: inicialmente pela relevância do tema sempre em pauta nos atuais debates sobre a linguagem e avaliação educacional; e, em segundo lugar, pela necessidade de responder aos questionamentos sobre o trabalho docente que envolve as práticas de ensino de leitura na sala de aula.

Essa necessidade de buscar respostas é oriunda da prática profissional e docente iniciada em 1995 com a formação no Magistério do Ensino Médio. Desde o início de 1997 estou em pleno exercício na docência e tenho presenciado vários problemas enfrentados por professores no Ensino Básico. Diante disso, visando buscar qualificação profissional e contribuir com um ensino de qualidade, continuei os estudos no campo da Educação, concluí a Graduação em Letras (2004) e a Pós-Graduação *Lato Sensu* em Língua Portuguesa, Leitura e Produção de Texto (2005), ambos ofertados pelo Centro Universitário de Belo Horizonte (UNI-BH).

Ao término da Graduação, iniciei a minha trajetória profissional com o ensino de Língua Portuguesa em escolas privadas e públicas de Educação Básica.



Atualmente leciono no ensino público e trabalho há 9 anos ininterruptos com o Ensino Médio. Com a experiência nesse nível pude obter uma visão panorâmica acerca da realidade do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio e dos desafios enfrentados pelos professores e alunos no processo que compreende o desenvolvimento das competências leitoras. Isso ficou evidente diante das observações realizadas no próprio espaço da docência, a partir dos trabalhos com leitura, bem como os seus resultados através das avaliações internas e das externas disponibilizadas pelos governos estadual e federal. Esses resultados têm apresentado relevância na educação por demonstrarem a realidade do ensino-aprendizagem dos nossos alunos, inclusive dos formandos do Ensino Médio. Este nível tem ficado esquecido pelos nossos governantes e, por isso, torna-se essencial pensar na adoção de medidas urgentes, como a implantação de ações, políticas públicas de leitura e projetos voltados para o desenvolvimento de competências e habilidades leitoras com vistas à melhoria na educação do nível Médio.

Estudos recentes revelam que os alunos desse nível apresentam muitas limitações em leitura e compreensão de textos, fato este comprovado em várias avaliações sistêmicas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). (ROJO, 2009; COSCARELLI; PRAZERES, 2013). Diante desse contexto, esta pesquisa torna-se relevante para contribuir com os estudos atuais que têm a avaliação educacional como objeto de pesquisa que se destaca nesse campo do saber, visando, sobretudo, investimentos e melhoria na qualidade do Ensino Médio.

Nessa perspectiva, este trabalho apresenta os resultados finais da pesquisa iniciada no final do 2º semestre de 2014. A investigação foi realizada em duas escolas públicas da Rede Estadual de Nova Lima, município, localizado na Região Metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais.

A motivação para iniciar o estudo versa sobre o seguinte problema de pesquisa: Como os professores de Língua Portuguesa estão promovendo a proficiência em leitura no Ensino Médio a partir dos resultados do PROEB? Para responder este questionamento foi necessário partir para o campo, conhecer os nossos sujeitos, os seus espaços e ouvir as suas vozes ali no espaço-tempo da escola. Nesse cenário, buscou-se investigar a proficiência em leitura dos alunos do

Ensino Médio, a partir dos objetivos propostos para este estudo. O objetivo geral é investigar os resultados do PROEB de Língua Portuguesa do Ensino Médio no período de 2012 e 2013.

Quanto aos objetivos específicos, pretende-se:

- Realizar estudo sobre as habilidades de leitura exigidas pelas avaliações do PROEB e as que foram desenvolvidas pelos alunos nos dois últimos anos em duas escolas estaduais;
- Identificar os descritores que avaliam as principais habilidades e competências avaliadas pelo PROEB, verificando a proficiência discente em leitura;
- Conhecer os gêneros discursivos que constituem os itens inseridos e avaliados pelo PROEB do Ensino Médio;
- Verificar os fatores que interferem nos resultados das avaliações.

## **Referencial teórico**

A fim de alcançar os objetivos propostos, o estudo fundamenta-se à luz das reflexões dos pressupostos teóricos de leitura, compreensão e avaliação a partir da colaboração de Bakhtin e Volochínov (1929/1981), Vygotsky (1934/2001; 1988/1987), Bakhtin (1953/2011), Solé (1998), Santaella (1985), Soares (2001; 2002), Coscarelli (2002), Rojo (2004; 2009; 2012; 2013), Castro (2009), Cafiero (2005), Jorge (2007; 2012), Dias e Novais (2009), Gomes (2010; 2012; 2014; 2014; 2014; 2015), Jeffrey (2011), Silva (2011), Ferreira e Ferreira (2012), Lorenzi e Pádua (2012), Kusiak (2012), Dias, *et al* (2012), Coscarelli e Cafiero (2013); Coscarelli e Prazeres (2013), Martins (2013), Brooke (2013), Gatti (2013), Dieb (2013), Bridon e Neitzel (2014), Corrêa e Carvalho (2014), Bonamino (2015), Saul (2015), Teixeira e Gomes (2015), entre outros.

Para realizar a investigação, optou-se pela pesquisa bibliográfica, documental e de campo pautada na abordagem sócio-histórica. Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: questionário, entrevista semiestruturada e observação participante.

Com o intuito de colaborar para a compreensão deste estudo, dividiu-se a dissertação em cinco capítulos:

O capítulo 1 possui a finalidade de apresentar o desenho da pesquisa, explicitando todo o seu percurso realizado, bem como os aspectos teórico-metodológicos utilizados ao longo da investigação.

O capítulo 2 se caracteriza por apresentar os pressupostos teóricos que fundamentam este estudo, a partir da concepção de leitura. Além disso, serão abordados os letramentos contemporâneos e a contribuição das tecnologias digitais que estão a serviço do ensino aprendizagem de Língua Portuguesa.

O capítulo 3 possui o objetivo de apresentar os pressupostos teóricos de avaliação e de políticas públicas educacionais implementadas no Brasil nos últimos anos.

O capítulo 4 apresenta resultados de um estudo exploratório realizado no contexto da sala de aula de Língua Portuguesa de uma escola pública de Minas Gerais, com vistas à apresentação da proficiência leitora de uma turma de 3º ano do Ensino Médio.

O capítulo 5 possui a finalidade de apresentar as análises dos dados coletados e os resultados da pesquisa de campo realizada em duas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais (RPEEMG), especificamente no Ensino Médio, localizadas na cidade de Nova Lima, Região Metropolitana de Belo Horizonte.

Nesse capítulo, apresentam-se as análises dos resultados do PROEB de 2012 e 2013 e de toda a metodologia que foi utilizada no âmbito da pesquisa. Ao final encontram-se as considerações finais, seguidas das referências, dos anexos e apêndices que constituem este estudo.

# **1 ABORDAGEM TEÓRICA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O PERCURSO REALIZADO DURANTE A PESQUISA**

Este capítulo possui o objetivo de apresentar o desenho metodológico que foi traçado para a construção da pesquisa. Para o seu desenvolvimento, optou-se pela pesquisa bibliográfica, documental e de campo, pautada na abordagem qualitativa porque ela “é por si mesma, um campo de investigação que atravessa disciplinas, campos e temas” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 16) e estes, podem ser investigados a partir da colaboração de vários instrumentos de pesquisas como: questionário, entrevista, observação participante, dentre outros.

Com o objetivo de situar melhor o percurso realizado ao longo da pesquisa, dividiu-se o capítulo em cinco tópicos específicos. O primeiro se caracteriza por retomar a problemática e os objetivos que justificam a sua realização. Em um segundo momento há a apresentação da abordagem qualitativa atribuída à pesquisa e sua caracterização como estudo de caso. O terceiro tópico apresenta os sujeitos participantes da pesquisa e o seu contexto sócio-histórico. O tópico seguinte já apresenta toda a metodologia utilizada para a coleta de dados. O último apresenta algumas considerações relevantes acerca da análise dos dados coletados.

## **1.1 Problematização e objetivos da pesquisa**

Gil (2008) afirma que toda pesquisa científica tem início com algum tipo de problema, e que na acepção científica, pode-se defini-lo como sendo qualquer questão não resolvida que se torna objeto de discussão. Nesse sentido, o problema originou-se da necessidade de conhecer com maior profundidade como os professores do Ensino Médio têm trabalhado a leitura e compreensão de textos na sala de aula, bem como o seu trabalho e conhecimento acerca das avaliações do PROEB.

Há 11 anos estou trabalhando com o ensino básico na Rede Pública Estadual e, durante esse período, permaneci por nove anos lecionando no Ensino Médio. A partir dessa experiência foi possível ter uma visão da realidade precária

desse nível de ensino, como também dos problemas presentes na educação. Nesse contexto, ficaram evidentes as dificuldades de leitura e interpretação enfrentadas pelos alunos em classe, seus reflexos no ambiente interno e, sobretudo, nas avaliações externas, inclusive na avaliação do PROEB. Acredita-se que tal problema é antigo, permanecendo nas séries posteriores por muitos anos, uma vez que é perceptível que muitas competências não foram desenvolvidas pelos discentes nas séries anteriores e, por essa razão, quando os alunos iniciam o 1º ano do Ensino Médio, muitos deles enfrentam sérios problemas de aprendizagem.

Diante disso, torna-se relevante investigar as práticas pedagógicas e propor mudanças no ensino, no sentido de contribuir para a melhoria na aprendizagem dos alunos, visto que os atuais resultados das avaliações do PROEB continuam indicando limitações no desempenho desses alunos, além das dificuldades em leitura e compreensão de textos. Especialistas em educação chamam a atenção para as pistas que as avaliações externas fornecem sobre o desempenho dos alunos nos exames que avaliam a proficiência em leitura. (ROJO, 2009; COSCARELLI; PRAZERES, 2013; GOMES, 2014c).

Frente à problemática proposta, há a necessidade de responder aos questionamentos acerca do trabalho com a leitura em sala de aula. Como os professores de Língua Portuguesa estão promovendo a proficiência em leitura no Ensino Médio a partir dos resultados do PROEB? Os professores buscam conhecer as dificuldades encontradas pelos discentes no desenvolvimento das competências e habilidades durante as aulas? Quais são os métodos utilizados no processo de ensino-aprendizagem de leitura? Os textos trabalhados em sala são pautados no desenvolvimento das habilidades e competências leitoras?

Busca-se também responder a outros questionamentos: Quais são os instrumentos de avaliação utilizados em classe? As avaliações são pautadas por habilidades e competências? Os professores conhecem o *Boletim Pedagógico Escolar* e a *Revista Pedagógica de Língua Portuguesa*? Os docentes priorizam o trabalho contemplando os itens do PROEB? Os professores buscam compreender as escalas de proficiências e os resultados alcançados pelos alunos na avaliação do PROEB? O que os docentes fazem para melhorar o resultado da avaliação de Língua Portuguesa do PROEB? Os professores e a comunidade escolar têm

acesso aos materiais de apoio do PROEB para investimento na qualidade das suas aulas e nos resultados das avaliações?

Diante dessa problemática, buscou-se investigar os últimos resultados da avaliação em Língua Portuguesa do SIMAVE/PROEB, a partir da análise da *Revista Pedagógica de Língua Portuguesa* (MINAS GERAIS, 2012/2013) de duas escolas de Nova Lima, região metropolitana de Belo Horizonte, visando o desenvolvimento da pesquisa e, assim, contribuir para melhoria da qualidade do ensino em Nova Lima.

Com a perspectiva de responder aos referidos questionamentos, apresentam-se a seguir os objetivos que possibilitaram traçar o caminho que foi percorrido durante a pesquisa.

## **1.2 Objetivo geral**

- Investigar os resultados do PROEB de Língua Portuguesa do Ensino Médio no período de 2012 e 2013.

## **1.3 Objetivos específicos**

- Realizar estudo sobre as habilidades de leitura exigidas pelas avaliações do PROEB e as que foram desenvolvidas pelos alunos nos dois últimos anos, em duas escolas estaduais;
- Identificar os descritores que avaliam as principais habilidades e competências avaliadas pelo PROEB, verificando a proficiência discente em leitura;
- Conhecer os gêneros discursivos que constituem os itens inseridos e avaliados pelo PROEB do Ensino Médio;
- Verificar os fatores que interferem nos resultados das avaliações.

## **1.4 Caracterização da pesquisa**

O trabalho desenvolvido pode ser compreendido como uma pesquisa qualitativa, uma vez que, parte de questões ou de interesses mais amplos que vão se estreitando ou se definindo ao passo que ocorre o desenvolvimento do estudo. Segundo Godoy a pesquisa qualitativa:

Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p.58)

Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que tem por finalidade localizar o observador no mundo e, por esse motivo:

Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Estas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa, envolve uma abordagem naturalista, interpretativa para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos de significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17)

Diante dessas características expostas pelos teóricos, parte-se da concepção de pesquisa qualitativa e, portanto, caracteriza-se o desenho metodológico da pesquisa como estudo de caso por se tratar de “estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado” (GIL, 2008, p. 5). Portanto, reafirma-se a abordagem qualitativa atribuída a presente pesquisa de campo.

## **1.5 Sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos participantes da pesquisa são sete (7) professores, duas (2) especialistas e setenta e cinco (70) alunos de duas turmas do 3º ano do Ensino Médio. O lugar escolhido para a investigação, por excelência, é a sala de aula. Para compreender o processo investigativo, buscou-se considerar tanto os sujeitos, como também o seu contexto e os fenômenos existentes, partindo da abordagem

sócio-histórica em que eles estão inseridos no espaço-tempo da escola (GOMES, 2014c). Nesse cenário, associado às concepções defendidas por Bakhtin/Volochínov (1929/1981), acredita-se que “o processo de interação social e a construção dos conhecimentos pressupõem o outro, de modo que é no tecido das relações interdiscursivas construídas no campo da pesquisa que o objeto de estudo vai se construindo” (GOMES, 2014b, p. 343). Logo, a partir dessa perspectiva, buscou-se, durante o estudo, ouvir as vozes dos participantes através das relações de interações estabelecidas no ambiente onde as histórias se constroem no espaço-tempo da sala de aula. (GOMES, 2014b).

A perspectiva sócio-histórica foi adotada como base teórica, especialmente as contribuições de Bakhtin (1929/1981; 1953/2011) e Vygotsky (1988/2001; 1987) porque, fundamentalmente, depositam nas relações sociais e na linguagem as bases da construção e da aprendizagem, permitindo uma melhor compreensão das práticas de ensino da leitura e de avaliação da proficiência leitora.

Essa opção implicou considerar os sujeitos, o contexto e os fenômenos, a partir da dimensão histórica e social em que se inserem. Bakhtin considera que “o objeto de estudo das Ciências Humanas é o ser expressivo e falante. Esse nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (BAKHTIN, 1953/2011, p. 395).

Além disso, ressalta-se que a escolha pela abordagem sócio-histórica foi relevante para a pesquisa, pelo fato de esta abordagem privilegiar a interação em sala de aula, a importância que o outro possui no processo de socioconstrução de conhecimento e, conseqüentemente, reportando para uma concepção interacionista da aprendizagem e uma concepção formativa das práticas de avaliação.

Assim, essa perspectiva centra-se em cada indivíduo presente em um dado momento particular de socioconstrução de conhecimento, bem como na sua relação com o outro. Tal afirmação torna-se relevante, já que uma perspectiva pedagógica, sócio-historicamente concebida defende a ideia de que o conhecimento é construído com o outro, durante as múltiplas interações de sala de aula.

A sala de aula é um local de diversas interações em que a linguagem é um elemento fundamental, já que é através dela que se dará a socioconstrução do conhecimento. Por ser a linguagem, então, fator inerente à aprendizagem, uma discussão sobre a Filosofia de Linguagem proposta por Bakhtin (1929/1981), bem



como a abordagem de aprendizagem proposta por Vygotsky (1988/2001), tornam-se importantes para a análise do ensino da leitura e das práticas de avaliação em sala de aula.

## **1.6 Caracterização das escolas**

A escolha do Ensino Médio e dos participantes envolvidos se justifica por ser um nível de ensino pouco investigado nas pesquisas, pela necessidade de promover diálogos com estudos contemporâneos e, principalmente, por buscar compreender as práticas pedagógicas docentes que envolvem o ensino-aprendizagem de leitura, bem como o modo pelo qual os professores têm promovido à proficiência em leitura na sala de aula a partir dos resultados do PROEB.

É fundamental salientar que desde o início, até o final do estudo, não havia nas escolas investigadas nenhuma proposta diferenciada para discussão dos resultados do PROEB, além da reunião pedagógica anual, denominada “Dia D”, que sempre ocorria entre o final do primeiro e o início do segundo semestre letivo, com a finalidade de apresentar aos professores o resultado da escola.

No ano de 2015, a reunião, do “Dia D” tinha como lema “Toda escola deve fazer a diferença”. De acordo com a SEE-MG, no dia 08 de julho, data definida pelo Estado, se reuniram diretores, especialistas pedagógicos e professores a fim de avaliar o desempenho discente nas avaliações do PROEB e, a partir disso, seria elaborado um plano de intervenção pedagógica.

No dia 11 de julho aconteceu a reunião do “Dia D - Toda a comunidade participando”. Nesta data, a escola apresentou o plano de intervenção elaborado pelos professores, a toda a comunidade escolar.

Para conhecer com mais detalhes as escolas investigadas, serão apresentadas a seguir as suas características, bem como o trabalho de campo realizado e a metodologia, o que foi de suma relevância para a coleta de dados que compõe este estudo.

### **1.6.1 Escola Estadual Mário de Andrade**

A Escola Estadual Mário de Andrade<sup>1</sup> iniciou as suas atividades em fevereiro do ano de 1975 e atende atualmente a um público de jovens adolescentes e adultos pertencentes ao município de Nova Lima, na Região Metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2012), a instituição é mantida pelo Poder Público do Estado de Minas Gerais, e também recebe auxílio da Prefeitura Municipal. Além dos anos finais do Ensino Fundamental, a escola oferece à comunidade o Ensino Médio regular.

A escola atende atualmente a um total de 1.368 alunos que possuem um nível socioeconômico médio/baixo, sendo 785 matriculados no Ensino Fundamental e 583 no Ensino Médio. É considerada uma das maiores instituições de ensino público do município, e também é uma das referências no ensino-aprendizagem local. O quadro de recursos humanos é constituído por um total de 111 servidores, dos quais 72 estão em pleno exercício na docência.

No que concerne à estrutura física da instituição, evidenciou-se um amplo espaço, instalado em um prédio reformado recentemente. A escola conta com um total de 32 salas, incluindo: salas de aula, sala de professores, sala da diretoria, secretaria, laboratório de informática com 29 computadores com acesso à internet, sendo 2 para uso dos professores, 16 para uso dos alunos, além dos 11, de usos específicos para o quadro de pessoal administrativo.

A instituição também conta com 2 quadras esportivas, cozinha, refeitório, biblioteca, 1 posto odontológico mantido pela Prefeitura, 6 banheiros sanitários, com adaptação para alunos portadores de necessidades especiais. Esta escola se localiza em uma região que fica próxima do centro da cidade de Nova Lima.

### **1.6.2 Escola Estadual José de Alencar**

A Escola Estadual José de Alencar também pertence ao município de Nova Lima, na Região Metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais e foi fundada no ano de 1926, recebendo autorização para funcionar através do Decreto nº. 5824 de 15 de junho de 1960, em prédio próprio.

---

<sup>1</sup> Para preservar a identidade das escolas e professores, optou-se por utilizar nomes fictícios.

Em conformidade com o Projeto Político Pedagógico (2012), no ano de 2006 a instituição recebeu autorização para o funcionamento do Ensino Médio, consolidando-se, principalmente, como formadora da Educação Básica de adolescentes e jovens das regiões atendidas. Nesse contexto, atualmente a escola atende a uma população estudantil que está cursando desde o 7º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, jovens e adolescentes que residem em cinco bairros das adjacências. Além do Ensino Médio regular, a escola oferece à comunidade os anos finais do Ensino Fundamental, atendendo atualmente a um total de 714 alunos, sendo 359 matriculados no Ensino Fundamental e 354 no Ensino Médio. O seu quadro de recursos humanos é constituído por um total de 59 servidores, dos quais 33 são professores.

No que refere à estrutura física da instituição, evidenciou-se um amplo espaço, instalado em um prédio dividido em dois pisos, que foram reformados recentemente e permanecem muito bem conservados pela comunidade escolar. A escola conta com um total de 19 salas, incluindo: sala de aula, sala dos professores, sala da diretoria, secretaria, laboratório de informática com 29 computadores e acesso à internet, sendo 1 para uso docente, 23 para uso discente, além de 5 máquinas específicas que são de uso dos servidores do quadro administrativo. O laboratório aguardava avaliação técnica do eletricitista para funcionar. A escola também conta com espaços de recreação e lazer como a biblioteca e a quadra esportiva. Além desses espaços, a instituição possui cozinha, refeitório, 6 banheiros sanitários e não possui adaptação para alunos portadores de necessidades especiais. Essa escola se localiza em um bairro mais afastado do centro da cidade de Nova Lima.

## **1.7 Metodologia de coleta de dados**

### **1.7.1 A Pesquisa documental**

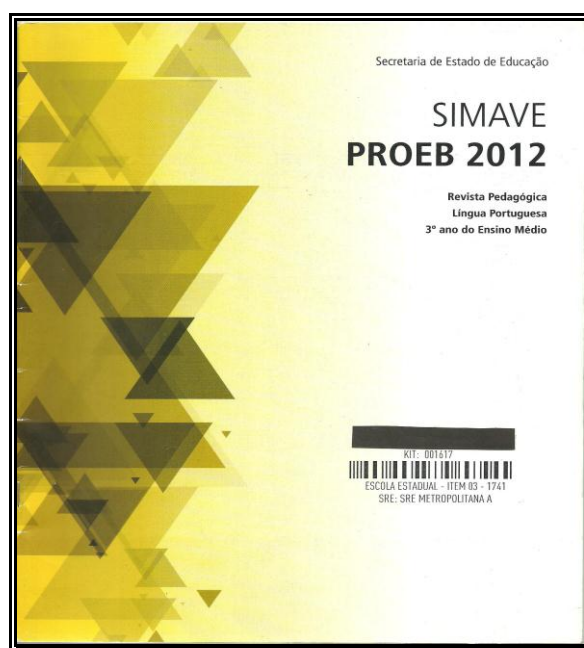
Embora não seja aplicada diretamente aos participantes, a pesquisa documental é considerada um dos instrumentos de coleta de dados muito eficiente. De acordo com Gil (2008), há dados que são obtidos de forma indireta, através de várias documentações presentes em: livros, papéis oficiais, jornais, entre outros. Essa metodologia é capaz de proporcionar ao pesquisador a vantagem de coletar

dados em quantidade e qualidade suficiente, evitando, assim, durante a investigação, a perda de tempo e constrangimentos oriundos de pesquisas realizadas diretamente com seres humanos.

Gil (2008) também reitera que há fontes documentais denominadas “comunicação de massa”. Segundo o estudioso, são fontes de dados valiosos provenientes de programas de rádio, jornais, programas de televisão, fitas de cinema e revistas. Nessa perspectiva, a pesquisa documental foi realizada a partir da investigação de fontes de dados que estão inseridos em materiais que não foram analisados e que atestam a realidade das escolas pesquisadas. Inicialmente optou-se pela investigação do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas.

Em um segundo momento, a fim de responder ao objetivo geral e aos primeiro, segundo e terceiro objetivos específicos, analisaram-se as *Revistas Pedagógicas de Língua Portuguesa do PROEB*, bem como o Boletim Pedagógico, documentos, que contêm os resultados dos alunos nos anos de 2012 e 2013. Com o intuito de efetuar um maior aprofundamento no estudo, optou-se por investigar os dados inseridos nas coleções impressas das *Revistas Pedagógicas de Língua Portuguesa* das duas escolas, conforme demonstram as figuras que se seguem.

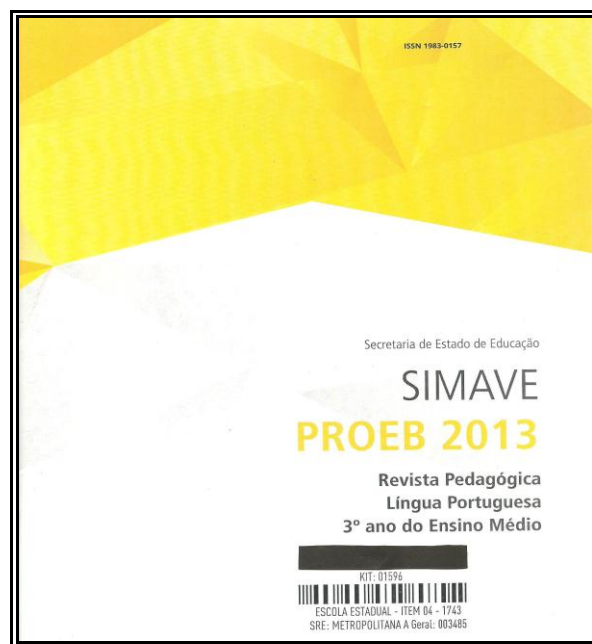
**FIGURA 1**



**Fonte:** Minas Gerais<sup>2</sup>, (2012).

<sup>2</sup> Disponível em: [http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2013/07/PROEB\\_LP\\_3EM\\_2012.pdf](http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2013/07/PROEB_LP_3EM_2012.pdf)

**FIGURA 2**



Fonte: Minas Gerais<sup>3</sup>, (2013).

Estes documentos são disponibilizados às escolas de duas formas: impressa e *online* através de *download* no endereço criado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora. Os dados também podem ser investigados nos ambientes virtuais disponíveis nos sites do CAEd<sup>4</sup> e Resultados<sup>5</sup>.

Revelou-se, através da pesquisa, que todos os anos a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) envia a versão impressa para as escolas públicas conhecerem a realidade dos seus alunos.

Segundo a mesma SEE/MG, duas revistas são encaminhadas para cada escola do Estado, embora muitos professores não tenham acesso ao material, devido a vários fatores, inclusive ao desconhecimento da revista, conforme ficou evidente na pesquisa de campo.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/07/PROEB-RP-LP-3EM-WEB.pdf>

<sup>4</sup> CAEd - <http://institucional.caed.ufjf.br/>

<sup>5</sup> Resultados 2013 - <http://www.simave.caedufjf.net/proeb/resultados-2013/>

Resultados anteriores - <http://www.simave.caedufjf.net/proeb/resultados-anteriores/resultadosescala/>

### 1.7.2 Questionário

O questionário caracteriza-se, basicamente, por um conjunto de questões elaboradas com uma função investigativa. É apresentado às pessoas por escrito e disposto em uma sequência predefinida, em formulário impresso ou digital, contendo finalidades distintas, como interesses, opiniões, entre outras.

Gil (2008) afirma que o questionário constitui uma das mais importantes técnicas para obtenção de dados nas pesquisas. Além disso, há algumas vantagens ao optar pela utilização do questionário, uma vez que, tal metodologia permite atingir um número maior de participantes com um gasto pessoal reduzido. Também permite aos participantes o anonimato das respostas e a flexibilidade de tempo para que possam responder às questões propostas pelo pesquisador.

Frente a todas as vantagens expressas pelo uso do questionário, optou-se por utilizá-lo para responder aos anseios diante do quarto objetivo específico. Dessa maneira, foi possível obter dados acerca do trabalho docente que envolve o ensino-aprendizagem de leitura e o desenvolvimento das competências e habilidades leitoras dos alunos do Ensino Médio. Além disso, buscou-se investigar como os resultados da avaliação externa têm chegado às escolas e sobre as formas pelas quais esses resultados estão sendo utilizados pelos professores em sua prática pedagógica.

A partir dessa perspectiva, elaborou-se o questionário buscando identificar e analisar o perfil dos professores de Português do Ensino Médio de Nova Lima, a sua prática pedagógica, bem como a sua postura frente às avaliações internas e externas como a do PROEB. Para obtenção dos dados, optou-se inicialmente por dois blocos de questões. O primeiro bloco apresenta as seis primeiras proposições do questionário contendo informações sobre: as séries trabalhadas por cada professor, os gêneros discursivos estudados pelos alunos, as habilidades de leitura trabalhadas em classe e os recursos utilizados pelos professores do Ensino Médio no espaço da sala de aula.

O segundo bloco de perguntas foi elaborado com o objetivo de verificar a concepção de avaliação adotada pelos professores, as formas de avaliações utilizadas em classe e a utilização dos resultados do PROEB no espaço-tempo da escola. Com um segundo questionário investigou-se o perfil dos professores.

Aplicou-se, também, um questionário virtual aos alunos, para conhecer o seu perfil, bem como as suas práticas de letramentos.

### **1.7.3 Entrevista**

A entrevista é um dos instrumentos de coleta de dados mais utilizados por pesquisadores que atuam nas ciências sociais. Gil (2008) a define como forma de interação social, ou diálogo que permite a comunicação entre as partes, de maneira que permite ao pesquisador coletar dados de um lado, e ao pesquisado fornecer informações de outro. A entrevista é vista como uma técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção de dados que são de interesse na investigação. Gil (2008) ainda reitera que enquanto instrumento de coleta de dados:

A entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem, ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca de suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes. (GIL, 2008, p. 109)

A partir desse contexto, acredita-se na eficácia desse instrumento e, por esse motivo, optou-se por utilizá-lo de duas formas: estruturada e semiestruturada. Gil (2008) diz que a entrevista estruturada é apresentada ao participante através de um formulário que contém uma relação fixa de perguntas que não podem variar durante a pesquisa. No que diz respeito à entrevista semiestruturada, Triviños (1987) afirma que ela é uma metodologia que tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que apresentam relação com a temática do estudo. Além disso, há vantagens ao utilizar essa metodologia, visto que, ela proporciona rapidez, custo baixo e a possibilidade de efetuar a análise estatística dos dados coletados pelo pesquisador.

Nessa perspectiva, tais entrevistas foram utilizadas na pesquisa como forma de obtenção de outros dados sobre o professor, bem como a sua prática, as dificuldades encontradas no ensino, sua concepção sobre avaliação, como os resultados do PROEB têm chegado aos docentes e, por fim, como eles têm utilizado esses resultados no espaço de trabalho pedagógico da sala de aula.

#### 1.7.4 Observação

A observação é um instrumento essencial de investigação, pois nas pesquisas qualitativas em Educação, essa é uma das mais relevantes fontes de informações e de coleta de dados. Gil (2008) considera a observação como processo imprescindível no processo de pesquisa, visto que permite, através dos sentidos, a aquisição de conhecimentos relevantes acerca do cotidiano do ambiente investigado. Segundo Gil essa técnica de coleta de dados,

[...] constitui elemento fundamental para a pesquisa. Desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa. É, todavia, na fase da coleta de dados que seu papel se torna mais evidente. A observação é sempre utilizada nessa etapa, conjugada a outras técnicas, ou utilizada de forma exclusiva. Por ser utilizada, exclusivamente, para obtenção de dados em muitas pesquisas, a observação chega mesmo a ser considerada como método de investigação. (GIL, 2008, p. 100)

Nesse mesmo contexto Gil diz que a escolha desse instrumento de pesquisa apresenta a vantagem:

A observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. Desse modo, a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzida. (GIL, 2008, p. 100)

Diante de toda essa exposição e vantagens explícitas acerca do uso da observação, optou-se por utilizá-la como metodologia associada aos outros instrumentos de pesquisa aqui utilizados para coleta de dados durante a pesquisa. Portanto, optou-se pela observação participante natural porque ela ocorre “quando o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga” (GIL, 2008, p. 103). E, nessa perspectiva, a observação foi realizada na sala de aula de duas professoras de Língua Portuguesa do Ensino Médio da Rede Pública Estadual. Durante a pesquisa observaram-se as aulas de Língua Portuguesa de duas turmas distintas constituídas por alunos do 3º ano de duas escolas estaduais localizadas na cidade de Nova Lima, Região Metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais.

A primeira turma da Escola Estadual Mário de Andrade é denominada 3º ano “C” e possui 32 alunos assíduos. A segunda turma denominada 3º ano “301” pertence à Escola Estadual José de Alencar e possui 38 alunos frequentes. Durante



a pesquisa, a observação foi realizada nessas turmas com a autorização de todos os participantes envolvidos na investigação. Com essa técnica, foi possível verificar o trabalho que concerne às estratégias de leitura e o desenvolvimento das competências leitoras dos alunos participantes da pesquisa. Além disso, a inserção no espaço-tempo da escola permitiu a compreensão das práticas pedagógicas dos professores e o seu efetivo trabalho com a leitura, compreensão e o desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos do 3º ano do Ensino Médio. Dentro do ambiente escolar foi possível também conhecer os métodos de avaliação utilizados pelos professores e a postura de cada um dos profissionais frente à avaliação do PROEB e os impactos provocados no Ensino Médio.

Os dados coletados durante todas as etapas da investigação nas escolas foram analisados e, a partir disso, serão apresentados no último capítulo.

#### **1.7.5 Procedimentos utilizados para análise de dados**

Para realizar a análise dos dados obtidos através da “pesquisa documental”, adquiriu-se e explorou-se todo o material original no suporte impresso, e realizaram-se leituras sucessivas de todo o assunto investigado.

No que se refere aos dados obtidos por meio do “questionário”, optou-se por organizá-los em categorias analíticas. Gil (2008) afirma que o estabelecimento de categorias ocorre em função das variadas respostas fornecidas pelos participantes, e, por isso, é necessário organizá-las e agrupá-las para que possam ser analisadas. Para Ludke e André (1986), a construção de categorias constitui o primeiro passo para efetuar a análise após a obtenção dos dados, e, isso, portanto, não esgota a análise. Muito pelo contrário, permite ao pesquisador ir além da descrição, sempre acrescentando algo ao assunto que está sendo discutido (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Diante desse contexto, optou-se pela criação de algumas categorias analíticas para apresentação dos dados que se obteve através das respostas aos questionários, assim, buscou-se conhecer o trabalho docente que concerne: a linguagem, a avaliação e ao PROEB. Quanto às “entrevistas”, a análise dos dados foi realizada a partir dos questionamentos que foram apresentados na pauta desse trabalho e que se julgou relevante para este estudo.

Finalmente, com base no “referencial teórico”, buscou-se descrever o percurso realizado para obtenção dos dados, bem como promover diálogos com teóricos contemporâneos que contribuíram para a interpretação dos dados aqui apresentados.

O capítulo que se segue apresentará as concepções teóricas de leitura que norteiam os estudos contemporâneos no campo da linguagem, bem como a sua abordagem atual no espaço de ensino-aprendizagem nos contextos escolar e extraescolar.

## **2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS DE LEITURA**

Com este capítulo pretende-se apresentar as discussões acerca das concepções teóricas de leitura, bem como ressaltar a contribuição das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) que estão a serviço do processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Com vistas a uma melhor compreensão do estudo, optou-se pela divisão do capítulo em dois tópicos com os seus respectivos subtópicos e eixos temáticos. Ao final do capítulo decidiu-se apresentar alguns itens que exemplificam os modelos de questões aferidas nas avaliações externas sobre proficiência leitora, contribuindo principalmente para responder aos segundo e terceiro objetivos específicos da pesquisa.

### **2.1 A linguagem e os desafios do ensino de leitura**

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 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.

Coerente com esse contexto, e a fim de conhecer as capacidades de leitura dos alunos brasileiros, estudos contemporâneos têm chamado a atenção da sociedade ao demonstrarem resultados críticos, com as médias em proficiência leitora bem abaixo dos níveis esperados. Exemplo disso pode ser constatado nos resultados das duas maiores avaliações brasileiras: o Exame Nacional do Ensino Médio ( ENEM) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Além delas,

têm-se detectado resultados alarmantes dos estudantes brasileiros na avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) que ocorre a cada três anos. Esses exames têm como foco a avaliação da leitura, de modo que o aluno seja capaz de ler e compreender os mais variados gêneros discursivos que permeiam o seu cotidiano, sendo esses apresentados em forma de um item que contém um descritor específico com uma dada habilidade de leitura que abarca uma das práticas de letramento do aluno. Tais práticas são aferidas. No entanto, as avaliações têm evidenciado uma realidade crítica sobre o nível de leitura dos alunos da Educação Básica no Brasil. Gomes (2012, p. 26) confirma que,

É importante ressaltar que o problema da leitura não passa despercebido pela sociedade. Ele se revela também na falta de pessoas qualificadas para o mercado de trabalho e na influência que têm nas avaliações de desempenho realizadas com alunos do Ensino Fundamental e Médio como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O resultado divulgado por essas avaliações revelam baixo índice de proficiência na leitura. Além desses programas, o Brasil tem participado, desde 2000, do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) cujo objetivo é produzir indicadores sobre a realidade educacional do país, avaliando o desempenho dos alunos na faixa etária dos 15 anos, idade que pressupõe o término da Educação Básica.

Com vistas à melhoria no ensino da língua na Educação Básica, bem como ao desenvolvimento das habilidades leitoras, ações governamentais têm sido adotadas, como é o caso de políticas de avaliação, no sentido de diagnosticar problemas de aprendizagem dos alunos brasileiros. Outras iniciativas foram adotadas, como por exemplo, as contribuições atuais que norteiam o Ensino Médio, oriundas de documentos oficiais como as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio, o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio e o Currículo Básico Comum (CBC).

No que concerne às Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2006), acredita-se que a partir da LDBEN/96 o Ensino Médio passou a ser compreendido como nível de construção e aprofundamento de saberes empreendidos em todo o período de escolarização do aluno. E, portanto, afirma-se que “as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do Ensino Médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta” (BRASIL, 2006, p, 18) de modo que ele seja preparado

para estudos posteriores, para o trabalho, bem como para o exercício de sua cidadania.

Outras contribuições nesse mesmo contexto provêm do caderno IV do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (BRASIL, 2014). Nesse Pacto o ensino-aprendizagem orienta-se a partir do uso da linguagem, concebida como forma sócio-historicamente definida de produção de sentidos, e vista, portanto, como constitutiva das práticas sociais de que participam os sujeitos da educação em suas relações no meio sociocultural. Desse modo, acredita-se que “os sentidos e, portanto, as práticas sociais de linguagens são assim, manifestações situadas, não existindo de forma autônoma ou abstraída dos contextos histórico-culturais nos quais se dão as relações humanas” (BRASIL, 2014, p. 10).

Em consonância com tais orientações, o CBC reitera a função da língua enquanto prática social, assegurando o pleno direito do cidadão a essa prática para que o mesmo possa fazer parte da sociedade letrada. No documento, a linguagem é vista como uma atividade de interação pela qual se constituem sujeitos sociais que são capazes de usar a língua em diversas situações de que participam, bem como em momentos distintos de comunicação. (MINAS GERAIS, 2015). E, portanto, acredita-se que a leitura e o trabalho com vários gêneros discursivos tornam-se relevantes para o desenvolvimento de habilidades leitoras.

Frente a esse contexto, neste estudo a leitura possui um lugar privilegiado e, por essa razão, pretende-se propor uma discussão acerca da sua relevância, entendendo a sua concepção e evolução teórica. A fim de alcançar o objetivo proposto, este estudo se fundamenta em pressupostos teóricos de leitura, contidos em estudos contemporâneos de linguagem, letramento, teoria da enunciação, semiótica e da tecnologia digital de ensino-aprendizagem, advindos de colaborações de Coscarelli (2002; 2011), Rojo (2004; 2009; 2012; 2013), Cafiero (2005), Dias e Novais (2009), Gomes (2010; 2012), Lorenzi e Pádua (2012), Coscarelli e Cafiero (2013), 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 (1934/1998) sobre a mediação da aprendizagem, e de

Bakhtin (1953/2011), através da teoria da enunciação, de forma a chegar à atual concepção do ensino da leitura.

Nessa perspectiva, estudos como os de Gomes (2012) podem auxiliar sobre as contribuições advindas das vertentes 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 (1934/1998) 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.

Amparada na vertente de Bakhtin, Gomes (2012) afirma que a leitura é entendida, sobretudo, como um processo responsivo de compreensão ativa. E 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, p. 25). Portanto, 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.

Para atribuir maior enfoque na discussão, o tópico a seguir apresentará o panorama histórico das concepções de leitura.

## **2.2 Um breve panorama histórico das concepções de leitura**

A leitura está presente em diversas circunstâncias cotidianas de um sujeito, seja através de textos escritos, imagéticos, gráficos, sonoros, entre outros. Trata-se de capacidades com as quais nos deparamos diariamente. Ela aparece em textos que assumem múltiplas formas, que se misturam e se combinam, a partir de um processo de hibridização, no qual proporcionam o surgimento de novos textos ou gêneros discursivos. E, em função dessa dinâmica acerca da leitura, volta e meia alguém questiona seu conceito: o que de fato pode ser considerado leitura?

Várias são as concepções de leitura presentes na literatura, no entanto, “o conceito mais comum de leitura é a transformação de ‘rabiscos’ em ideias. Grosso modo não deixa de ser, mas essa é uma maneira muito simplista de perceber esse processo”. (COSCARELLI, 2002, p. 2). De outro modo, adotando uma concepção

mais formal, pode-se dizer que a “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, p.17). Trata-se, sobretudo, de partir dessa concepção sócio-histórica em que a leitura está inserida e entendê-la, principalmente, como um processo de construção de sentidos; isso, portanto,

significa dizer que quando alguém lê um texto não está apenas realizando uma tradução literal daquilo que o autor do texto quer significar, mas está produzindo sentidos, em um contexto concreto de comunicação, a partir do material escrito que o autor fornece. (CAFIERO, 2005, p.17).

Nesse sentido, Dieb (2013) afirma que a leitura é basicamente uma atividade de compreensão e, para tal, esse autor recorre a Solé (1998, p.44), porque a autora acredita que, o ato de ler “é compreender e compreender, sobretudo, um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender”. Desse modo, esta e outras concepções de leitura nortearam os estudos ao longo de muitos anos, de modo que várias abordagens orientaram o trabalho que envolve o ensino da língua no espaço da sala de aula. Nesse contexto, surgiram teorias defendidas por muitos estudiosos que se dedicaram a esse campo do saber.

Para Gomes (2010) houve três estágios focalizando a leitura, o modo que se lia, ou a forma que se encarava a leitura, embora isso tenha sofrido mudanças. A autora salienta, ainda, que,

em determinado momento, deu-se ênfase ao autor do texto, que desempenhou papel central. O texto deveria significar o que o autor queria dizer. Essa concepção, por se apresentar muito frágil, não se sustentou por muito tempo. Com o advento do estruturalismo, o lugar central do autor passou a ser ocupado pelo texto, considerado como responsável e detentor do seu próprio sentido. (GOMES, 2010, p. 59-60)

Nessa mesma perspectiva, Rojo (2009, p. 76) afirma que foi logo no início da segunda metade do século XX que surgiu uma das teorias de leitura, de modo que, naquele período, o ato de ler “era visto – de maneira simplista – apenas como um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para se acessar o significado do texto”. Portanto, para a autora, neste contexto, o ato de ler encontrava-se, sobretudo, equacionado ao processo de alfabetização. E, sobre esse aspecto, ela salienta acerca das percepções que envolvem o ato de ler, afirmando que,

[...] alfabetizar-se, conhecer o alfabeto, envolvia discriminação perceptual (visão) e memória dos grafemas (letras, símbolos, sinais), que deveria ser associada, também, na memória, a outras percepções (auditivas) dos sons da fala (fonemas). Uma vez construídas essas associações, uma vez alfabetizado, o indivíduo poderia chegar da letra à sílaba e à palavra, e delas, à frase, ao período, ao parágrafo e ao texto, acessando assim, linear e sucessivamente, seus significados. É o que se denomina na escola de *fluência de leitura*. Nessa teoria, as capacidades focadas eram as de *decodificação* do texto, portal importante para o acesso à leitura, mas que absolutamente não esgotam as capacidades envolvidas no ato de ler. (ROJO, 2009, p. 76)

Em consonância com esse primeiro momento de evolução teórica, a leitura passa a ser vista como um “ato de cognição, de compreensão” que envolve múltiplos conhecimentos, nos quais se encontram os de mundo, de práticas sociais e os linguísticos. Trata-se de conhecimentos que estão muito além dos fonemas, bem como dos grafemas. (ROJO, 2009).

Posteriormente a esse período ocorreu uma mudança na concepção em relação à vigente, na qual a leitura passou a ser entendida, como uma atividade que precisava “captar ideias do autor”. Segundo Coscarelli e Cafiero (2013, p. 13), acreditava-se que suas intenções eram soberanas, e, portanto, “o sentido pertencia ao autor, ao que ele quis dizer; o leitor teria de “captar” suas intenções”. Com o passar dos anos surgiram outras mudanças em relação a essa crença, de modo que “deslocava-se o foco do autor para o texto, passando a conceber que o sentido está no texto” (p. 13). Diante disso, a partir da década de 70, passou-se a acreditar que o ato de ler “seria reconhecer os sentidos que estariam estabelecidos nas palavras e na estrutura do texto. A leitura seria apenas uma atividade de reconhecimento ou de reprodução de tudo aquilo que já estaria dito” (COSCARELLI; CAFIERO, 2013, p, 13).

Essa concepção de leitura, adotada, principalmente, como ato de decodificação ou de reconhecimento de código, era considerada uma ideia bastante antiga. E nesse sentido, Rojo (2009) afirma que as principais capacidades de decodificação em um processo de leitura são:

Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação); dominar as convenções gráficas; conhecer o alfabeto; compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; dominar as relações entre grafemas e fonemas; saber decodificar palavras e textos escritos; saber ler reconhecendo globalmente as palavras; ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura. Estas são capacidades



básicas, que em geral são ensinadas e aprendidas durante o processo de alfabetização, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, não se dão por si sós, sem a contribuição de outras capacidades de compreensão, apreciação e réplica. (ROJO, 2009, p. 76)

Ainda, nessa mesma perspectiva de estudo, salienta-se que em ambas as concepções abordadas, a língua é tomada

[...] como um sistema de regras que funciona sempre do mesmo modo, independentemente de seus falantes e do contexto em que eles atuam. Ensinar português seria fazer o aluno reconhecer esse sistema. O texto é tomado, ou como um modelo pronto em que se emprestava da literatura, ou como uma estrutura que continha todos os sentidos. Como consequência dessas concepções de língua, as aulas de leitura são calcadas na mecanização, na cópia, na repetição. Na base de aulas de leitura assim concebidas, está a crença de que ler é recuperar sentidos já previamente estabelecidos pelo autor, ou de que ler é apenas decodificar, transformando letras em sons. (COSCARELLI; CAFIERO, 2013, p. 15).

Essa crença prevaleceu até o final da década de 1970. No entanto, um novo quadro de evolução teórica tomou rumo na década de 1980 a partir dos estudos proporcionadas por várias ciências que compreendem a linguagem, tais como a linguística, psicolinguística, as ciências cognitivas. A psicologia, entre outras ciências, também colaborou para que se pudesse compreender, na contemporaneidade, a concepção de leitura.

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 em virtude da abordagem bakhtiniana atribuída à leitura. Segundo Gomes (2010, p.75), a partir dessa concepção,

a leitura é entendida como um processo de compreensão ativa no qual os diversos sentidos em circulação no texto são instituídos por meio da relação dialógica estabelecida entre autor e leitor, entre leitor e texto e entre a multiplicidade de linguagens sociais que permeiam essas instâncias. [...] promove um encontro entre discursos e enunciados.

Em virtude disso, acredita-se que a leitura é vista como um processo dialógico. Segundo Gomes é a partir dessa 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, 2004/ 2009; GOMES; 2010/2012).

Sobre esse aspecto, Coscarelli e Cafiero afirmam que o atual contexto teórico de ensino de leitura, parte de,

uma concepção dialógica e interacional da língua [...], há também uma mudança radical nos modos de pensar o papel do leitor. Ao se entender que a língua não é uma estrutura pronta – que suas regras não funcionam sempre do mesmo jeito, mas que dependem da ação dos sujeitos -, o leitor passa a ser concebido como sujeito ativo que constrói suas habilidades e conhecimentos na interação com o objeto (o texto escrito) e na interação com os outros. (COSCARELLI; CAFIERO, 2013, p. 16).

Frente a tal mudança, a língua e a leitura, são concebidas a partir de uma abordagem sociointeracionista, de modo que, as autoras afirmam que isso traz implicações para o ensino-aprendizagem de leitura, uma vez que:

Começa-se a entender que ler passa sim, pela decodificação, mas que essa é apenas uma das ações do leitor num processo que envolve ações de compreender, avaliar e criticar. Para um professor de uma criança em início de processo de alfabetização, levá-la a decodificar pode até ser uma meta a ser atingida, mas hoje já se sabe que é preciso ir muito além, no ensino de leitura. Ler não é uma tarefa simples. É uma atividade complexa da qual o leitor participa ativamente, não é passivo. Ele não “recebe” sentidos prontos, mas age sobre o texto e o processa (re) construindo sentidos a partir das suas próprias experiências de mundo, de seus conhecimentos, de suas crenças. (COSCARELLI; CAFIERO, 2013, p. 16).

A partir de então, verifica-se que o ensino-aprendizagem de leitura passa, sobretudo, por um processo de resignificação, de modo que, no ato da leitura são consideradas, fundamentalmente, as três ações do sujeito/leitor: sociais, cognitivas e culturais, que são essenciais ao processo que envolve o ensino de leitura na contemporaneidade.

E no que concerne ao texto, verifica-se que após essa nova abordagem, o seu conceito ganha outro redimensionamento, incorporando-se a sua dimensão funcional. Assim, o texto passa a ser visto como elemento que une escritor e leitor, sendo ele, o texto, o ponto de contato entre ambos. A partir dessa nova concepção de leitura, acredita-se que o texto “é fruto de um processo comunicativo, a sua compreensão implica considerações sobre quem fala, o que, para quem, com que objetivo e sobre quais condições” (GOMES, 2010, p. 77). É importante ressaltar que

a vertente bakhtiniana torna-se profícua nesse estudo, uma vez que esse autor considera que “a sala de aula pode ser vista como um fenômeno social e ideologicamente constituído - ou seja, uma arena de conflito e vozes e valores mutáveis e concorrentes”, propícios ao ensino-aprendizagem. (GOMES, 2010, p. 78).

No que diz respeito à comunicação escrita, faz-se necessário salientar que 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. O texto materializa os conhecimentos, objetivos, planos e intenções que, na cabeça do escritor, são apenas um projeto, um querer dizer ao outro, e se transforma para o leitor, em possibilidades de sentidos, a partir do momento que este (leitor) também mobiliza seus próprios conhecimentos, seus objetivos, planos e intenções. (COSCARELLI; CAFIERO, 2013, p. 16-17).

É, portanto, nessa visão de texto e leitura que se direcionam os estudos da linguagem na contemporaneidade. Ou seja, a leitura é construída a partir da sociointeração entre os sujeitos, escritor e leitor do texto, e é por essa razão que a leitura é concebida como “uma atividade ou processo de construção de sentidos (por isso é individual), de sujeitos sociais inseridos numa cultura e num momento histórico” (CAFIERO, 2005, p. 30). Nessa abordagem, o leitor passa a ser, na leitura, elemento tão importante quanto o texto, para que possa haver a compreensão do que foi lido.

Cafiero (2005, p. 30) afirma ainda que no ato da leitura, o leitor é quem “age sobre o texto, em situações reais de comunicação, e lhe dá sentido por meio de sua leitura. Quando busca compreender, o leitor competente não para na superfície do texto”. De acordo com a autora, ele inicialmente, “aceita que houve uma intenção comunicativa de quem o escreveu e se esforça na construção dos sentidos pretendidos” (p. 30). Logo, o leitor “procura construir relações que podem não estar explícitas; para isso, usa estratégias específicas e aciona diversos tipos de conhecimentos que o ajudam a compreender” (p. 30).

Sobre as leituras efetuadas pelo aluno, é de fundamental importância que o professor as conheça, sendo ele mesmo o modelo de leitor para aquele discente, despertando nele o prazer no ato da leitura e proporcionando-lhe, principalmente, o

contato com textos ricos e variados que contribuam para a formação de leitores autônomos, conscientes e críticos (DIEB, 2013). Além disso, considera-se importante que o professor vá além, conhecendo outras tantas leituras que são realizadas fora do contexto escolar. Para esse fim, é necessário que o professor crie condições para que o seu aluno tenha oportunidades de expor oralmente, durante as aulas de Língua Portuguesa, as suas leituras extraclasse, investigando o seu contexto de circulação, bem como os novos letramentos adquiridos pelos alunos. Atualmente, faz-se necessário conhecer e compreender o que os nossos alunos estão lendo. Qual é o contexto de circulação dos textos? É impresso, digital ou a leitura é realizada em ambos? Para responder a essas questões, o tópico que se segue busca iniciar uma discussão acerca da concepção de letramento, dos letramentos contemporâneos, bem como das tecnologias digitais que têm modificado as formas de ler e escrever, no cotidiano dos alunos.

### **2.3 Letramentos, multiletramentos e tecnologias**

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 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.

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, 2014a). É um campo do saber que tem despertado os olhares de vários pesquisadores (GOMES, 2015; TEIXEIRA, 2015) por proporcionar o trabalho com a linguagem, através das práticas de letramento em diversas Ciências Humanas e, sobretudo, no ensino de Língua Portuguesa.

Nessa mesma linha de estudos, Dias e Novais (2009) discutem as matrizes que constituem o letramento digital acerca das habilidades necessárias para a escrita no computador. De acordo com os autores, há diferenças entre as tarefas realizadas na escrita no livro e/ou caderno e no computador.

O computador, quando comparado ao livro ou ao caderno, apresenta uma variedade muito maior de tarefas a serem realizadas. Para manusear um livro, o aluno precisa aprender a folheá-lo na ordem correta (da direita para a esquerda), e identificar seus componentes (capa, contracapa, folha de rosto, lombada, sumário, quarta capa), tarefas mais simples, pois o livro é um suporte de textos (sejam eles verbais ou visuais). O computador, por outro lado, é um condensador de diversas ações, relacionadas não só à escrita. Nele se encontram não só as ações de ler e produzir textos (antes separadas entre livros e máquinas de escrever, caneta ou lápis), mas também escutar música, assistir filmes, conversar com amigos, jogar jogos e várias outras ações possíveis. (DIAS; NOVAIS, 2009, p. 5-6)

Trata-se, portanto, de ações que se referem às práticas cotidianas já vinculadas a alguma tecnologia utilizada a partir do contato com o rádio, a TV, o computador, o *smartphone* ou outro, que contribuem para o desenvolvimento de habilidades específicas, proporcionadas pela interação entre ambos os suportes, o papel e a tela. Até mais que isso: espera-se que tais ações colaborem para extrapolar os domínios do saber social e do cultural, aprendidos a partir da prática e da vivência do aluno. Diante disso, é necessário refletir acerca das práticas letradas desenvolvidas nesses usos, bem como o estado ou condição do sujeito inserido nelas. (DIAS; NOVAIS, 2009).

Portanto, com o intuito de proporcionar a continuidade das pesquisas educacionais nesse campo do saber, Rojo (2012), em um de seus estudos, inicia uma discussão sobre os letramentos contemporâneos que já fazem parte do nosso cotidiano há muitos anos. De acordo com a autora, há 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)

Nessa perspectiva, a autora ainda complementa a sua discussão, afirmando que os estudos apontam, em unanimidade, as seguintes características da palavra “multiletramento”:

a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos; b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (ROJO, 2012, p. 22-23)

Além de todas essas características, os multiletramentos se apresentam e funcionam em formato de redes, melhor dizendo, em forma de hipertexto. Trata-se de um “formato textual próprio da internet e apresenta algumas características que o diferenciam de um texto impresso” (DIAS; NOVAIS, 2009, p. 9).

Lorenzi e Pádua (2012), em consonância 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 hiperídia. (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 37)

Nesse sentido, os hipertextos, segundo Rojo, estão disponíveis no melhor lugar, “nas nuvens”, porque neste local “nada é de ninguém” (ROJO, 2012, p. 25), sendo que todos podem acessá-los de qualquer dispositivo, e em qualquer lugar, desde que haja conexão.

Frente a isso, faz-se necessário repensar as práticas de letramento contemporâneas que permeiam o cotidiano de vários jovens que se encontram no período de escolarização, lendo e produzindo novos gêneros escritos em ambientes virtuais, que são publicados em *sites*, *blogs* entre outros e que, em muitos casos, não são valorizados pela escola. Esses são gêneros digitais desconhecidos por alguns professores de Língua Portuguesa e que, portanto, não são explorados durante o trabalho com o ensino-aprendizagem de leitura e escrita. Nesse sentido, propõe-se uma discussão sobre os letramentos contemporâneos, bem como a colaboração dos estudos da Semiótica e sua relevância nas diversas linguagens que se manifestam no nosso meio.

Na contemporaneidade 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). Nesse contexto, tem-se a Semiótica, “uma ciência que investiga todas as linguagens possíveis, ou seja, tem como objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno de produção de significação e sentido” (SANTAELLA, 1985, p.15).

Assim, tem-se o conceito de *multiletramento*, para o qual se recorre a Rojo (2013), estudiosa que aponta para dois tipos de multiplicidades ligadas ao “prefixo “multi” presente na palavra: “a *multiplicidade de linguagens*, semioses 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). Também Lorenzi e Pádua (2012) discutem acerca dos “múltiplos significados e modos de significar” dos textos contemporâneos que fazem parte da cultura letrada. Para as autoras,

a presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais, elas fazem parte do nosso cotidiano e, assim como a tecnologia da escrita, também devem ser adquiridas. Além disso, as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de som, de animação, e a combinação dessas modalidades. Tais procedimentos passam a exigir o desenvolvimento de diferentes habilidades, de acordo com várias modalidades utilizadas, criando uma nova área de estudos relacionados com os novos letramentos – digital (uso das tecnologias digitais), visual (uso das imagens), sonoro (uso de sons de áudio), informacional (busca crítica da informação) – ou os múltiplos letramentos, como têm sido tratados na literatura. (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 37)

Diante do exposto, Rojo afirma que não é de hoje que “as imagens, e o arranjo de diagramação impregnam e fazem significar os textos contemporâneos” (ROJO, 2012, p. 19). Por isso, surgem novos textos escritos, criados a partir de imagens de mídias audiovisuais, digitais, impressas, entre outras. De acordo com a autora,

esses “novos escritos” obviamente dão lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente: *chats*, páginas, *twits*, *posts*, *ezines*, *epulps*, *fanclips* etc. E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, que convocam novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua *multissemiose* ou em sua multiplicidade de modos de significar. 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)

Para exemplificar essa discussão, atribuindo significação aos letramentos contemporâneos a partir da relação entre signos e linguagens, há estudos atuais no



campo da linguagem<sup>6</sup> que evidenciam o surgimento de novos gêneros discursivos a partir da leitura de livros, visualização de vídeos, *animés*, imagens de personalidades preferidas, entre outros. Trata-se, portanto, de textos escritos que, na atualidade, têm circulado nos ambientes digitais, 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 e valorizar as práticas letradas que surgem de diversas formas no cotidiano social, atribuindo valor e sentido as mesmas.

No próximo tópico será apresentada uma breve discussão sobre os procedimentos e as capacidades de leitura.

## **2.4 O ato de ler e a leitura: procedimentos e capacidades**

O ato de ler envolve constantemente vários “procedimentos e capacidades (perceptuais, práxicas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas)” que, em algumas teorias, denominam-se “estratégias” de leitura (ROJO, 2009, p.75). Essas estratégias, segundo Coscarelli e Cafiero (2013), são o caminho utilizado para se atingirem os objetivos desejados em um dado momento no qual se pretende trabalhar a leitura.

Quanto aos procedimentos de leitura, diz-se que são

um conjunto mais amplo de fazeres e de rituais que envolvem as práticas de leitura, que vão desde ler da esquerda para a direita e de cima para baixo no Ocidente; folhear o livro da direita para a esquerda e de maneira sequencial e não salteada; escanear as manchetes de jornal para encontrar a editoria e os textos de interesse; usar caneta marca-texto para iluminar informações relevantes numa leitura de estudo ou de trabalho, por exemplo. (ROJO, 2004, p. 2)

Esses são exemplos de alguns fazeres e/ou atividades que permeiam o contexto da sala de aula, demonstrando que tanto os procedimentos, quanto as ações presentes durante a leitura, já que o ensino-aprendizagem “passa pelo

---

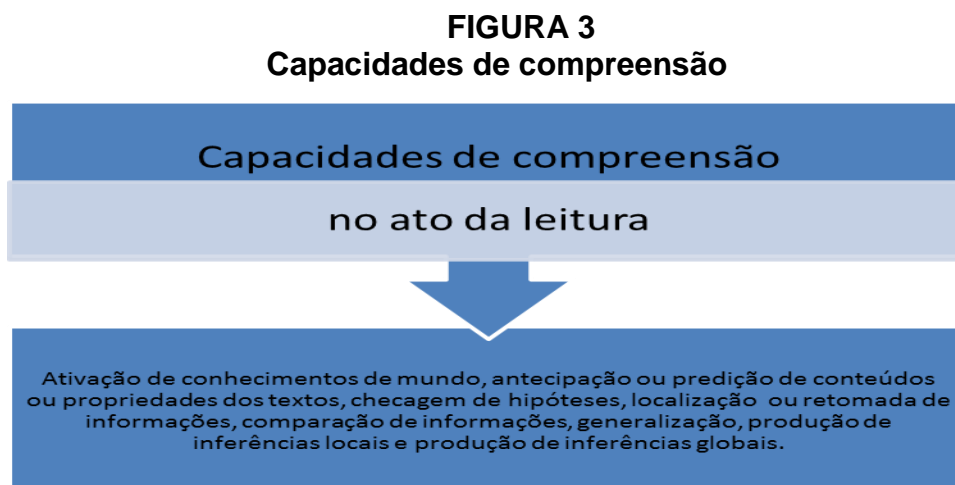
<sup>6</sup> Conforme estudo “Linguagem e tecnologia: práticas de leitura e escrita de *fanfiction* nos ambientes virtuais” de Teixeira e Gomes (2015). Apresentado no 6º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação – 2º Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias

ensino de estratégias, isto é, na sala de aula, o aluno precisa vivenciar atividades que o ajudem a lidar com seu próprio processo de leitura a fim de tirar melhor proveito dele”. (COSCARELLI; CAFIERO; 2013, p. 21). Logo, cabe ao professor criar situações que envolvam e despertem a atenção dos alunos, no sentido de contribuir para o desenvolvimento das suas capacidades leitoras no processo de ensino-aprendizagem da língua.

## **2.5 Capacidades leitoras: reflexão sobre a leitura nas diversas práticas letradas**

O conceito de capacidade de leitura é discutido por alguns autores do campo da linguagem. E, neste estudo, buscou-se a contribuição de Rojo (2009, p. 75), uma vez que a autora afirma que capacidades, “são denominadas competências, em algumas teorias da inteligência e do desenvolvimento humano”. Além disso, ela afirma também, 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, como as verificadas na FIGURA 3, a seguir:



**Fonte:** Baseado em Rojo (2009).

Com base na descrição da FIGURA 3, a autora afirma que ao iniciar uma leitura, o leitor ativa diversas capacidades de compreensão, sendo, portanto, fundamental compreendê-las e refletir sobre a sua abordagem.

Como se tratam de capacidades essenciais no ato da leitura, elas são aferidas nas principais avaliações externas como o PISA, o ENEM, SAEB e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), entre outras, aplicadas em vários estados brasileiros. Estudos contemporâneos revelaram dados alarmantes sobre os resultados dessas avaliações. Exemplo disso constata-se no Relatório Nacional Pisa, Resultados Brasileiros:

O grupo de países selecionados para análise, [...] mostra que, mais uma vez, o Brasil situa-se próximo a seus vizinhos de continente. E na comparação com a área de matemática, registra um percentual significativamente mais baixo de estudantes com proficiência em leitura abaixo do Nível 2. O melhor desempenho dos estudantes brasileiros está na área de leitura. Na comparação entre os estados, Santa Catarina e Rio Grande do Sul aparecem com as melhores médias nessa área. Embora esses dois estados registrem as melhores médias, seus resultados não mostram evolução quando comparados com a edição de 2009: como em muitos outros estados brasileiros, também nestes dois resultados mostram apenas alguma oscilação. Essa comparação envolveu somente as escolas urbanas de ambas as edições do PISA. Após considerar o erro padrão, somente os estados do Piauí e da Paraíba registraram crescimento significativo. (BRASIL, 2012, p. 41-42),

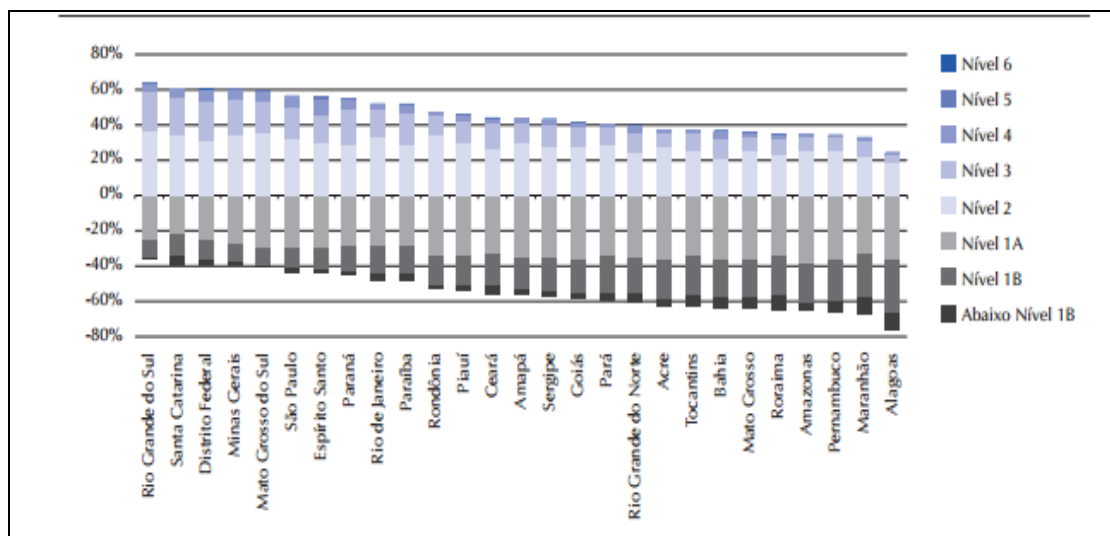
Além dessas evidências sobre a avaliação do PISA, constata-se no Relatório que não houve grandes modificações na Matriz de avaliação, e, no entanto, esse documento afirma que nesses exames,

O letramento em leitura inclui um largo conjunto de competências, que vão da decodificação básica ao conhecimento de palavras, estruturas e características linguísticas e textuais ao conhecimento sobre o mundo. Inclui também competências metacognitivas, como clareza e habilidade para utilizar uma variedade de estratégias apropriadas para a compreensão de textos. A leitura é vista como um processo “ativo”, que implica não apenas a capacidade para compreender um texto, mas a capacidade de refletir sobre ele e de envolver-se com ele, a partir de ideias e experiências próprias. (BRASIL, 2012, p. 37)

Para complementar essas informações, salienta-se que os resultados da edição do PISA em 2012 evidenciaram que os estudantes brasileiros não apresentaram bom desempenho, uma vez que o percentual em proficiência leitora, ficou abaixo do Nível 2. O GRÁFICO 1 demonstra os níveis de proficiência em leitura de estudantes dos 27 estados brasileiros.

## GRÁFICO 1

Distribuição dos estudantes segundo níveis de proficiência em leitura, por UF



Fonte: Brasil (2012, p. 44).

Nesse mesmo sentido, investigaram-se os resultados gerais do SAEB/Prova Brasil em todas as instâncias brasileiras, verificando as médias atribuídas à disciplina de Língua Portuguesa nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Médio, conforme demonstra o QUADRO 1 que se segue.

**QUADRO 1**  
Resultado do SAEB 2011 no Brasil

Dependência Administrativa	Anos iniciais do Ensino Fundamental Língua Portuguesa	Anos finais do Ensino Fundamental Língua Portuguesa	Ensino Médio Língua Portuguesa
Municipal Rural	167,4	217,8	*
Municipal Urbana	187,2	237,6	*
Municipal Total	183,9	233,5	*
Estadual Rural	171,9	228,1	239,0
Estadual Urbana	191,5	239,2	261,1
Estadual Total	190,6	238,7	260,2
Federal	235,2	298,8	325,4
Pública	185,7	236,9	260,6
Privada	222,7	282,1	312,7
<b>Total</b>	<b>190,6</b>	<b>243,0</b>	<b>267,6</b>

Fonte: Baseado nos dados do INEP<sup>7</sup>.

Estes dados revelaram de modo geral, que, as médias de proficiência em Língua Portuguesa, são relativamente inferiores nas dependências municipais e estaduais, apresentando valores superiores na rede federal de ensino e nas instituições privadas.

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/resultados/>>. Acesso em 29 de out de 2015.

O QUADRO 2, a seguir, expõe a proficiência média em Língua Portuguesa no âmbito do Estado de Minas Gerais.

**QUADRO 2**  
**Resultado do SAEB 2011 em Minas Gerais**

Dependência Administrativa	Anos iniciais do Ensino Fundamental	Anos finais do Ensino Fundamental	Ensino Médio
	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
Estadual Rural	191,7	245,7	254,4
Estadual Urbana	206,1	253,6	269,6
Estadual Total	205,6	253,3	269,2
Pública	203,8	253,0	269,4
Privada	243,0	293,7	323,2
<b>Total</b>	<b>207,0</b>	<b>257,2</b>	<b>275,9</b>

**Fonte:** Baseado nos dados do INEP<sup>8</sup>.

A partir dos dados apresentados, verificam-se as médias de proficiência em Língua Portuguesa em todo o Estado de Minas Gerais, nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, assim como nas do Ensino Médio. Ficam evidentes as diferenças entre as médias atribuídas às áreas rural e urbana, bem como aos valores de proficiência destinados à avaliação das escolas públicas e privadas, atribuídas aos dois ensinos, Fundamental e Médio.

O QUADRO 3 a seguir, tem por finalidade demonstrar a proficiência média nos municípios mineiros.

**QUADRO 3**  
**Resultado do SAEB 2011 na Rede Municipal**

Dependência Administrativa	Anos iniciais e final do Ensino Fundamental	
	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
Municipal Rural	*	*
Municipal Urbana	221,6	*
<b>Municipal Total</b>	<b>221,6</b>	*

**Fonte:** Baseado nos dados do INEP.

Os dados apresentados evidenciam a média (221,6) em proficiência leitora para a dependência municipal urbana atribuída somente ao Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais.

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://sistemasprovabrazil2.inep.gov.br/resultados/>>. Acesso em 29 de out de 2015.

Convém ressaltar que as avaliações que aferem as habilidades de leituras são elaboradas a partir da Matriz de Referência do SAEB, conforme demonstra o QUADRO 4, a seguir. Nele encontra-se a divisão de cinco tópicos específicos sendo que, cada qual possui os próprios descritores que se caracterizam, principalmente, por apresentar a descrição de uma habilidade de leitura aferida na avaliação do SAEB.

**QUADRO 4  
MATRIZ DO SAEB**

<b>MATRIZ DO SAEB</b>	
<b>Tópico I. Procedimentos de Leitura</b>	
<b>Descritores</b>	3º EM
Localizar informações explícitas em um texto.	D1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	D3
Inferir uma informação implícita em um texto	D4
Identificar o tema de um texto.	D6
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	D14
<b>Tópico II. Implicações do Suporte, gênero e/ou Enunciador na compreensão do Texto</b>	
<b>Descritores</b>	3º EM
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).	D5
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	D12
<b>Tópico III. Relação entre Textos</b>	
<b>Descritores</b>	3º EM
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.	D20
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	D21
<b>Tópico IV. Coerência e coesão no Processamento do Texto</b>	
<b>Descritores</b>	
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	D2
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	D10
Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	D11
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	D15
Identificar a tese de um texto.	D7
Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	D8
Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	D9
<b>Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido</b>	
<b>Descritores</b>	3º EM
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	D16
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	D17
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	D18
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfofossintáticos.	D19
<b>Tópico VI. Variação Linguística</b>	
<b>Descritores</b>	
Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	D13

Fonte: Brasil, (2008).

Nas principais avaliações externas de Língua Portuguesa são aferidas algumas das principais habilidades e competências leitoras, a partir dos descritores inseridos nos itens propostos para cada questão. Para exemplificar, são apresentadas, a seguir, algumas questões do PROEB, escolhidas em função de a matriz<sup>9</sup> dessa avaliação ter sido criada a partir da Matriz de Referência do SAEB/Prova Brasil.

A Questão 1 (Figura 4), a seguir, apresenta o descritor (D23) e foi extraída da *Revista Pedagógica de Língua Portuguesa* do PROEB.

**FIGURA 4 - (QUESTÃO 1)**  
**Item da Revista Pedagógica de Língua Portuguesa**

(P120168B1) Nesse texto, o humor está presente

- A) na decepção do personagem.
- B) na fala dos peixes.
- C) na volta para a pescaria.
- D) no adiamento da pescaria.
- E) no resultado da pescaria.

Resposta: B

Fonte: Minas Gerais, (2011, p. 46).

De acordo com as orientações indicadas nessa revista, o item possui a “finalidade de identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados” (MINAS GERAIS, 2013, p.15). Além disso, encontra-se também na proposição a finalidade de avaliar a habilidade de interpretar textos que conjugam ambas as linguagens: verbal e imagética (não verbal).

Salienta-se que a referida atividade pertence à categoria dos itens que exemplificam o segundo nível de leitura, ou seja, pertence ao padrão de desempenho intermediário de proficiência leitora e, portanto, diz-se que o seu desempenho varia de 250 até 300 pontos, de acordo com a Escala de Proficiência do PROEB. Nesse nível, se encontram, sobretudo, os discentes que desenvolveram habilidades mais complexas envolvendo o ato da leitura. (MINAS GERAIS, 2013).

<sup>9</sup> Ver a Matriz do PROEB no capítulo 4.

Em um dos momentos do espaço-tempo da sala de aula de Língua Portuguesa, essa atividade foi aplicada aos alunos de uma turma 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REEMG). De acordo com a professora, a proposta de leitura foi apresentada aos estudantes com a finalidade de verificar se eles já haviam consolidado a habilidade leitora aferida. Na ocasião, a atividade foi aplicada a 34 alunos, sendo que 28 marcaram a alternativa que continha a resposta correta, ou seja, ( 82,3%) dos alunos haviam desenvolvido essa habilidade de leitura.

Constata-se que tal habilidade é aferida através de textos verbais e imagéticos (não verbais), de modo que são muito valorizadas, no descritor (D23), as proposições que apresentam gêneros discursivos variados, principalmente, aquelas que apresentam temas atuais, abrindo espaço para várias possibilidades de leitura, tais como aquelas encontradas em “textos publicitários, charges, textos de humor ou letras de músicas”.

Trata-se de gêneros discursivos cuja função é instigar a percepção discente para o sentido irônico ou humorístico presente no texto. Isto pode estar demonstrado tanto por uma expressão verbal inusitada da personagem, quanto por uma expressão facial caracterizada no texto. Salienta-se que sobre este aspecto é fundamental reiterar que nos itens da prova do SAEB, normalmente solicita-se ao educando que identifique onde se encontram traços humorísticos no texto, ou informe por que é provocado o efeito de humor em determinada expressão. (TEIXEIRA; GOMES, 2015a).

A Questão 2, também extraída da *Revista Pedagógica de Língua Portuguesa*, explicita o descritor (D26). 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, 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).



## FIGURA 5 - (QUESTÃO 2) Item da Revista Pedagógica de Língua Portuguesa

5	<p style="text-align: center;"><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></p> <p>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.</p> <p>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.</p>
10	<p>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.</p>
15	<p>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.</p>

*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.

Resposta: A

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

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 segunda atividade também foi aplicada à mesma turma do 3º ano do Ensino Médio. De acordo com a professora, a escolha da proposição 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.

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.

O próximo capítulo discutirá sobre a avaliação educacional no Brasil, bem como as suas implicações no processo ensino-aprendizagem por meio das avaliações externas. Para tanto, serão apresentadas as avaliações federais e estaduais com as suas respectivas contribuições no ensino.

### **3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO NAS ESFERAS FEDERAL E ESTADUAL**

O objetivo deste capítulo é apresentar as políticas públicas de avaliação implementadas no Brasil nos últimos anos, com vistas à aferição dos três níveis de ensino-aprendizagem. Para esse fim, serão apresentados o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) com as suas inovações, bem como a implementação do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) e seus respectivos desdobramentos, com foco no Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB).

#### **3.1 Avaliação educacional: perspectivas e mudanças**

O debate educacional brasileiro tem suscitado, na contemporaneidade, várias discussões acerca das políticas públicas de avaliação implementadas no país nos últimos anos. Nesse sentido, têm sido focalizadas as avaliações externas, bem como a sua relevância no contexto educacional onde se insere o ensino-aprendizagem dos alunos da Educação Básica de todas as instâncias, federal, estadual e municipal.

Por se tratar de uma temática de suma relevância nos estudos educacionais em âmbito nacional, pesquisadores das maiores Instituições de Ensino Superior (IES) têm se reunido para levantar questões acerca dessas políticas de avaliação educacional, presentes no atual cenário brasileiro. Trata-se de políticas que se caracterizam por abranger “diferentes níveis” e modalidades de ensino-aprendizagem com vistas, principalmente, à melhoria na qualidade da educação.

Diante desse cenário, tais políticas educacionais têm sido vistas atualmente como um campo do saber que apresenta várias dimensões, dentre elas, algumas que dizem respeito, principalmente, ao ensino e aprendizagem, à avaliação de programas, bem como às políticas públicas de avaliação (SAUL, 2015). Alguns desses campos, especificamente o das políticas públicas e as avaliações, proporcionaram, nos anos de 1990, a reforma educacional brasileira que colaborou, sobretudo, para fomentar uma política de avaliação nacional, visando à valorização dos resultados no campo da educação.

De acordo com Gomes (2015, p. 349), “até meados da década de 1990, não havia medidas de avaliação da aprendizagem que produzissem evidências sólidas sobre a qualidade de sistemas de ensino no país”. Em virtude disso, comumente falava-se “da velha escola pública do passado, como exemplo de qualidade”. Constatava-se que havia problemas educacionais que afetavam diretamente o Ensino Básico e, principalmente, o Ensino Fundamental. E, em meio a essa situação, a escola adotava uma postura excludente, de modo que poucos alunos eram eleitos e tinham acesso ao ensino-aprendizagem. (GOMES, 2015). Em razão disso, adotou-se a reforma educacional com uma política de avaliação, que se propunha a promover, acima de tudo, a qualidade e eficiência atribuída ao ensino.

Em conformidade com tal situação, Jeffrey afirma que com a reforma educacional havia o objetivo, de

promover a indução de políticas voltadas, especificamente, ao ensino fundamental e à qualidade de ensino, que problemas como a reprovação escolar e a correção do fluxo precisavam ser enfrentados e solucionados, a fim de garantir a equidade e eficiência do sistema educacional brasileiro. (JEFFREY, 2011, p, 63).

Nesse mesmo contexto, Castro (2009), reitera que a década de 1990 no Brasil foi marcada pelo avanço da política de Avaliação Educacional, uma vez que se verificou, nesse mesmo período, a implementação de várias iniciativas colaborando para a implantação do atual sistema avaliativo, o que possibilita aferir “em todos os níveis e modalidades de ensino, [...] que consolidaram uma efetiva política de Avaliação Educacional”. (CASTRO, 2009, p.5). Para a autora a partir do investimento brasileiro no sistema avaliativo, atualmente o país possui um moderno, amplo, complexo e abrangente sistema de avaliação, que além de cobrir todos os níveis educacionais, também é responsável pela produção de informações “que orientam as políticas educacionais em todos os níveis de ensino” no Brasil. (CASTRO, 2009, p. 8).

Coerente com essa perspectiva, foi identificada a implantação das três maiores avaliações nacionais<sup>10</sup>, inclusive, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Para Bonamino (2015) esta foi uma das principais iniciativas criadas pelo governo federal, visando ao desenvolvimento da política educacional brasileira, nos anos de 1990. Por esse motivo, nos próximos tópicos,

---

<sup>10</sup> SAEB, ENEM e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

serão focalizadas e discutidas as avaliações do SAEB/Prova Brasil com os seus avanços, e, por fim, a avaliação do sistema de ensino em Minas Gerais.

### **3.2 Panorama histórico do SAEB**

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi instituído no ano de 1990 e, se caracteriza, principalmente, por ser uma avaliação de primeira geração (BONAMINO, 2013), cuja finalidade é proporcionar um diagnóstico da educação básica brasileira, buscando produzir informações que subsidiem a formulação, bem como o monitoramento das políticas públicas educacionais em todas as esferas (municipal, estadual e federal). O objetivo é, principalmente, contribuir para a melhoria da qualidade e eficiência do processo que envolve o ensino-aprendizagem.

Para tanto, essa avaliação, a partir de 1993,

tinha por base uma amostra nacional, de alunos abrangendo séries do Ensino Fundamental e Médio”. [...] A intenção inicial era promover informações para a tomada de decisões quanto a diversos aspectos das políticas educacionais, bem como para pesquisas e discussões a partir da geração e organização de informações sobre o desempenho acadêmico dos alunos no sistema e fatores a ele associados. Pelos documentos datados nos finais da década de noventa, o SAEB apresentava dois grandes eixos: o primeiro voltado ao acesso ao ensino básico, no qual se verificava o atendimento à demanda [...] e a eficiência; o segundo eixo era relativo à qualidade [...]. (GATTI, 2013, p. 56).

Assim, criaram-se documentos relevantes nessa mesma década destinados ao ensino básico, tratando, sobretudo, da demanda, eficiência e qualidade do ensino-aprendizagem. Por esses documentos, era possível verificar os resultados dos alunos, e a intenção que realmente estava associada e esse tipo de avaliação, considerada como diagnóstica (GATTI, 2013). Gatti afirma que, com o passar dos anos, foram realizados estudos de casos que apresentavam circunstâncias bem específicas, contribuindo para a relevância da análise e a compreensão dos resultados alcançados.

Após alguns anos, houve a necessidade de efetuar mudanças, e estas ocorreram no sistema em 2005. Com essas mudanças, o SAEB passou por uma reestruturação, na qual se constituiu por duas avaliações distintas: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida atualmente como “Prova Brasil”. De acordo com o

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), a ANEB permanece atualmente com os objetivos, assim como com as características iniciais do SAEB.

Tais mudanças ocorreram a partir do momento em que se reconheceram as limitações do SAEB em 2005 e, por esse motivo, o INEP criou a Prova Brasil, exame que possibilita, principalmente, “agregar à perspectiva diagnóstica do SAEB a noção de responsabilização”. A adoção dessa prova pelo INEP se justifica pelas “limitações no plano amostral do SAEB para retratar as especificidades dos municípios e escolas e apoiar, com evidências, a formulação de políticas visando à melhoria do ensino” público brasileiro (BONAMINO, 2013, p. 50).

O objetivo principal da Prova Brasil é avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas. (BRASIL, 2013). Nesse mesmo sentido, Bonamino (2013, p. 50) afirma que esse exame possui o objetivo de “auxiliar os responsáveis pela política educacional nas decisões sobre o direcionamento de recursos técnicos e financeiros, no desenvolvimento de metas e de ações pedagógicas e administrativas para a melhoria” da aprendizagem, bem como a qualidade do ensino.

Também é fundamental ressaltar que a Prova Brasil é considerada uma avaliação de desempenho amostral que expandiu o sistema educacional brasileiro, e, portanto, ela é aplicada a cada dois anos aos alunos matriculados nas instituições públicas e privadas do país. Atualmente é considerada um dos instrumentos de avaliação utilizados pelo Governo Federal para medir a competência leitora e matemática dos adolescentes que estão concluindo o Ensino Fundamental (5º e 9º anos).

No estudo de Kusiak, verifica-se a descrição das características da Prova Brasil. A autora afirma que essa prova é constituída por:

Itens calibrados e pertencentes a uma escala previamente definida. Parte da premissa de que “se o aprendizado da leitura é um direito, é necessário definir operacionalmente o que é saber ler para uma criança de 11 anos ou para um jovem de 14”. Portanto, apresenta um grande repertório de textos de gêneros, tamanhos, complexidade e temas diferentes que, se lidos e entendidos, atestam o domínio da competência leitora. Basicamente isto que é feito pela Prova Brasil, definindo através de uma escala de medida de 0 a 500 pontos a competência leitora do aluno (KUSIAK, 2012, p. 4).

Nesse mesmo sentido, a autora discorre acerca dos textos que compõem o exame, afirmando que

são previamente analisados e quando o aluno acerta ou erra cada item (questão), sabe-se em que nível de leitura ele se encontra. A nota em leitura é classificada em 10 níveis, no entanto, ainda não foi estabelecido claramente em quais destes níveis um aluno deve estar quando domina a competência leitora de forma adequada. A opção tomada pelo movimento Compromisso Todos pela Educação definiu que os alunos do 5º ano devem ter a nota acima de 200 pontos e os do 9º ano acima de 275. (KUSIAK, 2012, p. 4)

Diante desse contexto, é fundamental ressaltar que a aplicação dessa prova, com as características supracitadas, tornou-se, sobretudo, uma ação, ou seja, uma política pública governamental que inaugurou em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com vistas à melhoria da educação ofertada aos alunos brasileiros. Para alcançar tal objetivo, houve a integração da Prova Brasil ao SAEB, de modo que o PDE disponibilizou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um indicador de qualidade.

Sobre esse aspecto, Gomes (2015, p. 351) afirma que, para o INEP,

o IDEB é mais do que um indicador estatístico, pois foi criado para ser um condutor das políticas públicas que visam à melhoria da qualidade da educação brasileira, seja no âmbito nacional, estadual ou municipal ou em cada escola como unidade de ensino. Nele foi possível reunir dois indicadores para avaliar a qualidade da educação básica: o fluxo escolar – com dados obtidos no Censo Escolar; e as médias de desempenho das avaliações em larga escala do INEP – o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB – para as unidades da federação e para o país) e a Prova Brasil (ANRESC – aplicada nos municípios).

Nessa mesma perspectiva, Kusiak (2012, p. 3) discorre que para o Ministério da Educação (MEC), o IDEB, “é um dos eixos do PDE que permite realizar uma transparente prestação de contas para a sociedade de como está a educação em nossas escolas” em âmbito nacional. Deste modo, a autora reitera que esse indicador de qualidade seria, portanto,

o termômetro da qualidade da educação básica em todos os estados, municípios e escolas do Brasil. Ele seria calculado através de dois indicadores: fluxo escolar (passagem dos alunos pelas séries sem repetir, avaliado pelo Programa Educacenso) e desempenho dos estudantes (avaliado pela Prova Brasil nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática). (KUSIAK, 2012, p. 3).

Em consonância com essa afirmação, Gatti acrescenta, ainda, que é com o IDEB que, desde 2007, se compõe o fluxo das escolas, bem como as médias de desempenho nas avaliações brasileiras. Em razão disso, a autora afirma que “tanto

o indicador, quanto as avaliações, se tornaram o carro-chefe das ações políticas em educação” (GATTI, 2013, p. 58).

Frente a essas ações políticas de avaliação, é essencial ressaltar que a Prova Brasil é considerada um exame censitário, e se caracteriza por ser uma avaliação de segunda geração pelo fato de subsidiar o que se denomina de política de responsabilização, ou seja, política que se caracteriza por atribuir consequências para professores, diretores e demais profissionais da instituição de ensino (BONAMINO, 2013).

Sob esse aspecto, Brooke (2013), afirma que o termo *Accountability*, pode ser compreendido de dois modos: como responsabilização ou prestação de contas. Na primeira atribuição, como responsabilização, a palavra possui o sentido de atribuir aos funcionários públicos uma parte de responsabilidade pelos resultados alcançados pela escola. Quanto à prestação de contas, o autor acredita que seja uma característica “das democracias anglo-saxãs, nas quais a noção de cidadania se confunde com o pagamento de impostos e o direito de todos por cobrar o bom uso do dinheiro público” (BROOKE, 2013, p.121) pelas autoridades governamentais.

Colaborando com essa discussão, Silva (2011) afirma que a política de responsabilização ou *Accountability* é aquela na qual a escola e seus dirigentes são responsabilizados pelos resultados dos alunos. É uma política que teve início na Inglaterra e nos Estados Unidos a partir da década de 1980. Segundo a autora, estados como o Texas premia com dinheiro professores e alunos que contribuem para metade da classe obter desempenho superior ao do grupo normal. No caso específico da Inglaterra e no País de Gales, após a divulgação dos resultados, as autoridades podem promover auxílio às escolas na implementação de um plano de ação, criado por elas mesmas, visando solucionar os possíveis problemas na aprendizagem. No entanto, se os resultados não forem satisfatórios, as instituições de ensino têm um prazo para superarem esses resultados. E, se porventura o fracasso se repetir, as escolas podem ser fechadas, ou até mesmo serem submetidas a um processo de intervenção. (SILVA, 2011).

Assim como a *Accountability*, várias outras ações e políticas foram implementadas pelos governos federais e estaduais em diversos estados. Nesse sentido e, sobretudo, visando fomentar políticas de avaliação e ações, destinadas



principalmente à melhoria e à qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos na Educação Básica, alguns governos estaduais, por iniciativa própria, criaram os seus sistemas avaliativos. Temos, portanto, dentre outros, os exemplos de São Paulo e Minas Gerais, que criaram os seus próprios sistemas de avaliação.

Para Jeffrey (2011, p. 64), na ação desses estados há “o objetivo de proporcionar um controle direto sobre as redes de ensino, tendo em vista a indução das políticas educacionais e a promoção da qualidade da educação”. Logo, é possível compreender o real motivo da implementação do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) no Estado de Minas Gerais. Nesse sentido, o tópico a seguir se propõe a apresentar uma descrição da instituição do sistema de avaliação de Minas Gerais com suas mudanças e inovações.

### **3.3 A instituição do SIMAVE em Minas Gerais: mudanças e inovações**

O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) foi implantado pelo Governo de Minas Gerais em fevereiro de 2000 e tem por responsabilidade promover a avaliação da educação pública e privada, observados os seguintes princípios (Projeto de Lei de Educação de Minas Gerais, Art.123): (I) igualdade de oportunidades educacionais; (II) descentralização; (III) participação; (IV) transparência das ações e publicidade dos resultados; (V) gestão consorciada com as instituições de educação superior.

A partir desses princípios, constata-se que a institucionalização desse Sistema, tinha, por parte do Governo, o propósito de “desenvolver programas de avaliação integrados, cujos resultados apresentem informações importantes para o planejamento de ações em todos os níveis do sistema de ensino” (MINAS GERAIS, 2008, p.8).

Em razão disso, o Sistema atualmente é considerado um instrumento relevante tanto para o estado de Minas Gerais, quanto para o Brasil. Além disso, ele também é visto como um Sistema avaliativo pioneiro, que foi desenvolvido a fim de avaliar a Rede Estadual de Educação Básica, buscando fomentar a criação de políticas públicas educacionais. (MINAS GERAIS, 2014).

Silva (2011) afirma que o processo de constituição e implementação do SIMAVE está ligado ao projeto piloto denominado *Programa Piloto de Avaliação da*

*Rede Pública de Ensino Fundamental da Microrregião de Juiz de Fora – PROAV-* que lhe serviu de base. Conforme a autora, esse projeto:

Foi implantado em 1999, pela Universidade Federal de Juiz de Fora tendo o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O projeto propunha a implantação de um programa destinado a avaliar a rede pública de ensino da Microrregião de Juiz de Fora - MG. A intenção era criar condições propícias ao desenvolvimento e produção de conhecimento na área de avaliação educacional em larga escala e a constituição de um Centro de Avaliação Educacional (CAED) (SILVA, 2011, p. 18).

A partir desse contexto, foi instituído o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), sob a responsabilidade da Universidade Federal de Juiz de Fora - MG, que atualmente presta assessoria na elaboração e desenvolvimento de programas de avaliação para os governos em todas as esferas: federal, estadual, municipal, bem como para as instituições e fundações de vários estados brasileiros.

O seu principal objetivo é oferecer dados e informações úteis capazes de subsidiar as ações de melhoria da qualidade da educação e equidade nas oportunidades educacionais. Por estas atribuições, esse órgão se tornou responsável pela disponibilização dos resultados do SIMAVE em Minas Gerais.

Salienta-se que com o decorrer dos anos, surgiram algumas transformações no Sistema mineiro, embora estas tenham ocorrido com a finalidade de preservar as suas principais especificidades e características. E foi nessa perspectiva que em 2005 houve a necessidade de realizar a ampliação, bem como efetuar novas modificações no Sistema.

A partir dessas modificações, o Estado criou e adicionou ao SIMAVE três novos programas de avaliação: o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), cada qual com suas próprias especificidades.

A fim de compreender as especificidades do PROEB, ele será focalizado neste estudo, a partir do tópico a seguir.

### **3.4 O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB): características e especificidades**

O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica foi instituído pelo governo de Minas Gerais no ano 2000, tendo se consolidado no Estado a partir da necessidade de ampliação e aperfeiçoamento do Sistema de avaliação. O seu objetivo principal é aferir as escolas da rede pública, no que concerne às habilidades e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa e Matemática (MINAS GERAIS, 2008) dos estudantes que estão concluindo o 5º e o 9º ano do Ensino Fundamental, bem como dos formandos do 3º ano do Ensino Médio.

De acordo com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), as provas oficiais de Língua Portuguesa e Matemática foram aplicadas pela primeira vez em 2000. Já no ano de 2001 aplicaram-se as avaliações de História, Geografia e Ciências (Avaliação de Ciências Humanas e Ciências da Natureza). Em 2002 avaliaram-se os conhecimentos em Língua Portuguesa, enquanto no ano de 2003 aferiram-se os conhecimentos em Matemática. Nos anos 2004 e 2005 não houve avaliação. Por fim, em 2006, 2007 e 2008 avaliaram-se as habilidades referentes aos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, visando, sobretudo, ao acompanhamento e evolução dos resultados dos testes aplicados pelo sistema mineiro de avaliação, testes esses que continuam sendo aplicados anualmente em todo o estado de Minas Gerais. (MINAS GERAIS, 2008; SILVA, 2011; MARTINS, 2013).

No estudo de Teixeira e Gomes (2015b), as autoras afirmam:

Os testes oficiais, como o PROEB, têm como foco a leitura e como objeto de estudo o texto, apresentando o objetivo de verificar se os alunos são capazes de apreendê-lo como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. Para complementar a concepção de leitor autônomo, as orientações para o professor, presentes na Revista Pedagógica de Língua Portuguesa do PROEB destacam que o sujeito competente é capaz de compreender textos orais e escritos, posicionando-se criticamente diante do que lê e ouve, ou seja, de ler produzindo sentidos. (TEIXEIRA; GOMES, 2015b, p. 374)

E, no que tange aos testes de múltipla escola, a SEE-MG, afirma que “realizar uma avaliação externa em larga escala pressupõe, de início, definir o que se pretende avaliar. Esse conteúdo está registrado nas chamadas Matrizes de Referência” (MINAS GERAIS, 2014, p. 17). Elas possuem os descritores que têm

como finalidade descrever as habilidades que serão aferidas na avaliação do PROEB. Portanto, esse exame tem “por objetivo verificar se os alunos desenvolveram as habilidades consideradas essenciais, para que consigam avançar em seu processo educacional”. Desse modo, “a Matriz de Referência, base para os testes dessas avaliações, relaciona tais habilidades”. (MINAS GERAIS, 2014, p. 17).

Nesse sentido, o PROEB orienta os docentes sobre a relevância de observarem a Matriz de Referência, pois, segundo a SEE-MG, esse documento não pode ser considerado mais importante do que a Matriz Curricular, assim como não poderá substituí-la. É necessário que a comunidade escolar conheça os resultados para assim efetuar uma reavaliação do Currículo, observando, principalmente, quais conteúdos precisam passar por alguma alteração/mudança, ou serem até mesmo modificados completamente, visando ao cumprimento do ato de aferir, bem como o modo que norteará o trabalho docente, para promover, sobretudo, melhorias no ensino. (MINAS GERAIS, 2014).

Com respeito à concepção da Matriz de Referência, salienta-se que,

para a efetivação de uma avaliação em larga escala, é necessária a construção de um elemento que dê transparência e legitimidade ao processo avaliativo, informando com clareza o que foi avaliado. Esse elemento é o que chamamos de Matriz de Referência para Avaliação (MINAS GERAIS, 2008, p. 20).

E, ainda sobre essa Matriz de Referência, a SEE-MG afirma que ela,

não pode ser concebida como um conjunto de indicações de estratégias de ensino nas escolas. Esse papel é reservado às Matrizes Curriculares de Ensino Estaduais, aos parâmetros, currículos e diretrizes curriculares. [...] Em outras palavras, a Matriz de Referência para Avaliação, que é utilizada para elaborar os testes de larga escala, surge do CBC e contempla apenas aquelas habilidades consideradas fundamentais e possíveis de serem alocadas em testes de múltipla escolha. (MINAS GERAIS, 2008, p. 20)

Sobre este aspecto que diz respeito aos testes de múltipla escolha, bem como à formulação das avaliações, a FIGURA 6 que se segue, demonstra a composição dos cadernos do PROEB. Nesse contexto, faz-se necessário salientar que as provas são constituídas por 39 questões de múltipla escolha, contendo os mais variados gêneros discursivos que circulam no cotidiano. Conforme o relatório do *Boletim Pedagógico de Língua Portuguesa do Ensino Médio* (Minas Gerais,

2008), essas avaliações são elaboradas aplicando-se os critérios dos denominados Blocos Incompletos Balanceados (BIB). Assim com esses critérios, são gerados 26 modelos diferentes de cadernos de testes, resultantes da combinação de 13 blocos com 13 itens, um deles comum com outro caderno. De acordo com Silva (2011), os testes são baseados em uma versão revisada da Matriz referencial do Saeb, e seus itens elaborados a partir dos descritores de habilidades que se pretende aferir em uma área específica.

**FIGURA 6**  
**Composição dos cadernos para a avaliação**



Fonte: Minas Gerais, (2014).

A SEE-MG afirma que essa configuração da prova não deixa o teste cansativo, uma vez que cada aluno responde apenas a 39 itens propostos (MINAS GERAIS, 2008) na avaliação. Visando “possibilitar a comparabilidade dos resultados de Minas Gerais no Simave/Proeb com os resultados do Brasil no Saeb/INEP, 20% dos itens de todas as séries são comuns a avaliações já realizadas pelo Saeb” (MINAS GERAIS, 2008, p. 26).

Desse modo, é possível perceber, por meio dessas estratégias inseridas na avaliação, a competência leitora avaliada, com o intuito de verificar posteriormente os níveis de aprendizagem do discente, categorizando em três modos: nível baixo (desempenho variando de zero a 250 pontos), nível intermediário (que varia de 250 a 300 pontos) ou nível recomendado (variando de 250 a 300 pontos).

Com referência à aplicação do exame, sabe-se que a SEE-MG anualmente disponibiliza uma mesma data, no mês de outubro, para que todas as escolas mineiras apliquem os testes de Português e Matemática aos alunos do Ensino

Fundamental, bem como os do 3º ano do Ensino Médio. Em 2015, a prova foi realizada no dia 28 de outubro, data escolhida para aplicação das avaliações de Português e Matemática. Em virtude de uma nova mudança na aplicação da prova que, normalmente era aplicada em dois dias consecutivos, cada qual para uma disciplina (Português ou Matemática), os estudantes precisavam permanecer na sala de avaliação por no mínimo duas, e no máximo quatro horas, uma vez que deveriam responder a 78 questões de múltipla escolha, sendo 39 para cada disciplina aferida.

No dia da avaliação são aplicados questionários aos alunos, professores e diretores. Com essa metodologia, pretende-se traçar o perfil docente a partir dos dados coletados, para assim, associá-los aos dados discentes, para proporcionar a identificação do que se denominam fatores “contextuais associados ao desempenho” estudantil. (SILVA, 2011).

Nesse exame é fundamental destacar a contribuição da Teoria da Resposta ao Item (TRI), tecnologia educacional utilizada na constituição das avaliações do PROEB. De acordo com a SEE-MG, “após a montagem da base de dados, é feito o tratamento estatístico das respostas dos itens utilizando os procedimentos da TRI. Essa é uma modelagem que possibilita gerar, para cada aluno, uma medida de sua habilidade, denominada proficiência”. (MINAS GERAIS, 2008, p. 25). Nesse sentido, acredita-se principalmente que um dos resultados mais importantes dessa teoria é, sobretudo, “a construção e interpretação de escala de habilidades através de níveis pré-fixados” (MINAS GERAIS, 2008, p. 25).

Esses resultados oriundos dessa escala são publicados e para disponibilizá-los às escolas, a SEE-MG utiliza duas formas: a digital e a impressa. A forma digital pode ser acessada pelo *site* do SIMAVE<sup>11</sup>. Quanto à forma impressa, esta surgiu paralelamente à necessidade de obtenção dos resultados avaliativos dos discentes. Ela faz parte da produção de materiais didático-pedagógicos destinados ao professor e, por esse motivo, o seu suporte de circulação é realizado através da *Revista Pedagógica de Língua Portuguesa* que contém o *Boletim Pedagógico Escolar*. Este documento, além da versão impressa, encontra-se disponível nos ambientes virtuais do SIMAVE, reservados às coleções<sup>12</sup> do PROEB. O material contém uma seção específica que apresenta os resultados do PROEB e, por conta

---

<sup>11</sup> Resultados 2013 - <http://www.simave.caedufjf.net/proeb/resultados-2013/>

<sup>12</sup> Coleções - <http://www.simave.caedufjf.net/proeb/colecao/2013-2/>

isso, é disponibilizado anualmente às escolas, para que o corpo docente tenha conhecimento da realidade atual do ensino-aprendizagem no seu ambiente de trabalho.

De acordo com a SEE-MG, a Revista foi desenvolvida especialmente para o professor e, através dela é possível obter “informações sobre os principais elementos da avaliação educacional e os resultados” (MINAS GERAIS, 2014, p.11) das escolas. Além disso, o material apresenta “os princípios da avaliação, sua metodologia, e seus resultados”. Portanto, acredita-se que o objetivo da “publicação é fomentar debates nas escolas, capazes de aprimorar o trabalho pedagógico, com base na Matriz de Referência” (MINAS GERAIS, 2014, p.11), uma vez que esta é utilizada como parâmetro para os testes oficiais do PROEB.

A partir dos resultados disponíveis na revista, busca-se desenvolver medidas educacionais voltadas para elevar o nível de aprendizagem e desenvolvimento das capacidades leitoras dos alunos, visando, sobretudo, à melhoria do ensino de Língua Portuguesa na instituição de ensino. E, nessa perspectiva, acredita-se que os resultados dessas avaliações externas, principalmente as do PROEB, são importantes instrumentos que, se apropriados de maneira eficaz por professores e diretores, contribuem para fomentar os debates nacionais acerca da temática, bem como o desempenho das escolas e a qualidade do ensino nas instituições públicas.

Portanto, para finalizar essa discussão, considera-se que é fundamental a apropriação desses resultados, de modo que gestores e professores promovam reflexões no âmbito da escola, no sentido de fomentar ações pedagógicas focalizadas nas dificuldades discentes e, principalmente, proporcionando ao estudante o acesso à leitura e escrita, bem como o desenvolvimento das habilidades e competências essenciais à sua formação, como direito previsto em lei, visando à plena cidadania (MINAS GERAIS, 2014). Para tanto, os resultados das avaliações mostram-se profícuos para que docentes e gestores possam discutir sobre as evidências desses exames, de modo a trabalharem no âmbito da sala de aula no sentido de proporcionar um ensino-aprendizagem com eficácia e eficiência para os alunos de todas as escolas brasileiras.

O capítulo a seguir apresenta um estudo exploratório, resultado do início das investigações realizadas em sala de aula de Língua Portuguesa de uma turma do 3º ano do Ensino Médio. Nele serão apresentadas algumas das principais

contribuições contemporâneas no campo da linguagem, bem como da avaliação educacional para compreensão dos processos que envolvem as habilidades de leitura aferidas nas avaliações externas.



## **4 ESTUDO EXPLORATÓRIO**

Este capítulo é um estudo exploratório, e se caracteriza por apresentar dados acerca da prática docente de leitura no contexto escolar, a partir de atividades cotidianas trabalhadas nas aulas de Língua Portuguesa. Além disso, o estudo contribui para responder aos segundo e terceiro objetivos específicos desta pesquisa.

### **4.1. Práticas de leitura e avaliação: um estudo das habilidades leitoras no Ensino Médio**

Os estudos contemporâneos na educação, em âmbito nacional, caracterizam-se por uma forte tendência: habilidades de leitura dos alunos no período de escolarização. Esses estudos têm sido o foco das investigações no campo da linguagem, bem como na avaliação educacional, com o intuito de colaborar com a qualidade do ensino nas instituições públicas e privadas do nosso país.

Em virtude da relevância da leitura, ao longo dos últimos cinquenta anos acumulou-se muita informação acerca das teorias defendidas por pesquisadores do assunto. Para Rojo (2009), as teorias que surgiram, somavam-se às outras existentes e, não necessariamente invalidavam os estudos anteriores. E, com o passar dos anos, juntamente com a evolução teórica, percebeu-se que essas teorias contribuíram de forma relevante para ampliar o nosso atual conhecimento acerca dos procedimentos e habilidades leitoras. Além disso, tal saber permite contribuir com o contexto atual das discussões que têm por excelência a leitura como objeto de investigação.

Portanto, este estudo apresenta resultados finais de uma investigação realizada na sala de aula de Língua Portuguesa. Trata-se de uma pesquisa que busca investigar a proficiência em leitura dos alunos do Ensino Médio de uma escola<sup>13</sup> pública da Rede Estadual de Minas Gerais, localizada na Região Metropolitana de Belo Horizonte. A investigação parte da teoria e das práticas de leitura, em consonância com os atuais resultados das avaliações externas.

---

<sup>13</sup> Para preservar a identidade da escola, optou-se por não identificar a sua localização municipal.

Coerente com tal perspectiva, e a fim de alcançar o objetivo proposto, o estudo fundamenta-se à luz das reflexões dos pressupostos teóricos de leitura, compreensão e avaliação a partir da colaboração de Rojo (2004; 2009), Martins (2013), Bridon e Neitzel (2014), Gomes (2014), entre outros. Para realizar a investigação, foi adotada a abordagem sócio-histórica e optou-se pela utilização de pesquisa documental, bibliográfica e de campo.

O cenário escolhido para a investigação por excelência é a sala de aula, e os atores participantes são professores e alunos de uma turma do 3º ano do Ensino Médio. Para compreender o processo investigativo, buscou-se considerar tanto os sujeitos, como também o seu contexto e os fenômenos existentes, partindo da dimensão sócio-histórica em que eles estão inseridos no espaço-tempo da escola (GOMES, 2014c). Nesse cenário buscou-se investigar a teoria e a prática pedagógica que envolve o ensino de leitura, bem como as formas pelas quais os professores estão promovendo a proficiência em leitura dos alunos do Ensino Médio.

O tópico que segue apresentará algumas reflexões acerca dos pressupostos teóricos de leitura, do ensino de Língua Portuguesa, bem como das habilidades leitoras.

#### **4.2 Competências e habilidades de leitura: uma perspectiva reflexiva**

O ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa com vistas ao desenvolvimento de competências e habilidades leitoras possui suma relevância na vida do aluno e, portanto, deve apresentar função social, de maneira que esse discente ingresse no mundo letrado, integrando-se à sociedade e construindo a sua cidadania. Nessa perspectiva, o “aprender a conhecer” destaca-se, entre os quatro pilares propostos pela UNESCO para a educação deste século, sendo que esta “pressupõe uma formação baseada no desenvolvimento de competências cognitivas, socioafetivas e psicomotoras, [...] a partir das quais se desenvolvem competências e habilidades mais específicas” (BRASIL, 2000 b, p.11), no processo ensino-aprendizagem de leitura.

Em conformidade com tal princípio, Rojo (2009) afirma que as práticas de letramento e de leitura no contexto escolar, em todas as disciplinas constituintes do

currículo que compreende a educação básica, deveriam ser diversificadas e alargadas (ROJO, 2004) preparando, assim, os alunos para a denominada “leitura cidadã”, no seu espaço-tempo de ensino-aprendizagem. Além disso, a autora reitera que no ato da leitura deveriam ser trabalhados os “diversos procedimentos e capacidades leitoras (perceptuais, práxicas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e das finalidades de leitura” (ROJO, 2009, p.75), visando, assim, ao desenvolvimento das habilidades leitoras do aluno em todos os níveis. Portanto, cabe ao professor adequar o seu trabalho ao contexto escolar, considerando os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos com o intuito de alcançar o objetivo pretendido com as práticas de ensino de leitura e de avaliação.

Para assegurar o ensino da língua e os seus aspectos fundamentais, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG), por meio da Resolução SEE-MG nº 833, de 24 de novembro de 2006, tem ofertado o ensino de Língua Portuguesa, a partir do Conteúdo Básico Comum (CBC), enfatizando a importância de ensinar a língua contemplando o desenvolvimento de diversas competências e habilidades de leitura essenciais para a aprendizagem do aluno. E, nesse contexto, a relevância do CBC justifica-se pelo fato de este ser a base para a elaboração do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) e do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), instituídos pelo Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE).

Logo, torna-se fundamental apresentar o CBC ao professor, permitindo que ele conheça todas as orientações didáticas, sugestões de planejamento de aulas, possibilitando-lhe a implementação de projetos, planos e ações pedagógicas que priorizem a leitura em sala de aula, com vistas à aquisição de competências e habilidades essenciais para que o aluno atinja o sucesso escolar. Diante disso, o trabalho com o texto é essencial, e deve ocupar um espaço privilegiado nas aulas de Língua Portuguesa, a fim de contribuir para o progresso do aluno no processo de aprendizagem. Para isso, torna-se relevante ao professor:

[...] pensar no que deve ler o leitor em formação, pois este precisa ser levado a compreender um texto em sua totalidade, para que ele seja capaz de criar hipóteses e entender textos longos e complexos com conteúdos não familiares – habilidades necessárias para se chegar aos níveis mais profundos de compreensão leitora. (BRIDON; NEITZEL, 2014, p. 440)

Sobre este aspecto, é fundamental que o professor reflita sobre a importância do seu papel mediador em sala, a fim de mobilizar o aluno para uma compreensão leitora ativa. Quando o objetivo é aprender, isso significa, em primeiro lugar, ler para poder se guiar num mundo em que há tanta informação que às vezes não sabemos nem por onde começar. Em segundo lugar, significa não ficar apenas no que dizem os textos, mas incorporar o que eles trazem para transformar nosso próprio conhecimento. Pode-se ler de forma superficial, mas também se pode interrogar o texto, deixar que ele proponha novas dúvidas, questione ideias prévias e nos leve a pensar de outro modo. Essa prática, certamente proporcionará melhores resultados nos níveis de proficiência leitora.

Nesse sentido, consideramos fundamental proporcionar, durante as aulas, a “convivência do aluno com a leitura no contexto escolar [...] de forma a possibilitar que este atinja todos os níveis de compreensão leitora, fazendo com que o aluno leitor vá muito além de perceber o texto na sua superficialidade” (BRIDON; NEITZEL, 2014, p. 440), de maneira a instigá-lo ao ato de ler, para que desenvolva as habilidades de todos os níveis de leitura.

Além disso, considera-se, também, necessário que o professor desenvolva trabalhos interessantes, adequados à faixa etária, que possam “provocar o leitor [...] convidando o aluno a leituras que não esgotam seu sentido. Cabe ao docente propor questionamentos, chamar o aluno para a leitura ativa, abrir caminhos [...] a partir das reações que” o texto possa provocar no momento da leitura (BRIDON; NEITZEL, 2014, p. 440).

O QUADRO 5 apresenta a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do PROEB, construída a partir do CBC com o objetivo de apoiar os professores no trabalho de aferição das habilidades de leitura nos exames mineiros. Salienta-se que esta matriz “contempla apenas as habilidades consideradas fundamentais e possíveis de serem alocadas em testes de múltipla escolha” (MINAS GERAIS, 2008, p. 20).

Com base nessa matriz, o professor poderá utilizar diferentes instrumentos de avaliação, construídos a partir da Matriz de Referência de Língua Portuguesa – (SIMAVE/PROEB), uma vez que tais habilidades também são aferidas nas principais avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

**QUADRO 5**  
**MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO PROEB**

<b>MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA -</b>	
<b>3º ANO DO ENSINO MÉDIO - TÓPICO E SEUS DESCRITORES</b>	
<b>I.</b>	<b>PROCEDIMENTOS DE LEITURA</b>
D1	Identificar o tema ou o sentido global de um texto.
D2	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir informações implícitas em um texto.
D5	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D10	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
<b>II.</b>	<b>IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO</b>
D6	Identificar o gênero de um texto.
D7	Identificar a função de textos de diferentes gêneros.
D8	Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.
<b>III.</b>	<b>RELAÇÃO ENTRE</b>
D18	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
D20	Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema.
<b>IV.</b>	<b>COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO</b>
D11	Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas.
D12	Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade.
D16	Estabelecer relações entre partes de um texto a partir de mecanismos de concordância verbal e nominal.
D19	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.
D14	Identificar a tese de um texto.
D26	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D27	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
<b>V.</b>	<b>RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO</b>
D23	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D28	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D21	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras
D25	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos ortográficos e morfosintáticos.
<b>VI.</b>	<b>VARIAÇÃO LINGUÍSTICA</b>
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um

**Fonte:** Revista Pedagógica de Língua Portuguesa (MINAS GERAIS, 2013).

Como podemos observar, a Matriz de Referência do PROEB é constituída por unidades denominadas *descritores*, que são agrupados em formas de tópicos e possuem a finalidade de descrever as habilidades de leitura dos alunos. Essas unidades apresentam dois pontos básicos, a saber: o conteúdo programático e o nível de operação mental essencial para a aprendizagem discente. Em um processo avaliativo, é possível aferir a habilidade pretendida através dos referidos

descritores, recursos também utilizados na correção das principais avaliações externas.

Ressalta-se que a visão que os professores revelam ter sobre a atividade de leitura, as práticas que realizam em sala de aula, para o desenvolvimento da compreensão leitora, a postura que manifestam diante dessas atividades, sejam instrumentais, cotidianas ou literárias, podem significar um considerável elemento que influencia para o sucesso ou para o fracasso na compreensão leitora dos alunos. Assim, no trabalho com a leitura, é importante que o professor reflita sobre a complexidade que o caracteriza e na capacidade que os alunos têm para enfrentar – à sua maneira – essa complexidade. Dessa forma, o professor passará a observá-los e oferecer intervenções adequadas para que os alunos superem os desafios que envolvem essa prática.

Além disso, a coerência e a continuidade no trabalho com a leitura são essenciais, pois as práticas decorrentes desse trabalho demandam um processo longitudinal, porque acontecem no contexto da escola e se prolongam por toda a vida, agregando, cada vez mais, outras leituras no sentido pleno da palavra.

No próximo tópico serão apresentados alguns estudos contemporâneos acerca da avaliação educacional, que enfatizam as habilidades de leitura dos alunos na Educação Básica.

### **4.3 Os resultados das avaliações externas: impactos no cotidiano escolar**

No contexto atual das pesquisas que se destacam no campo da linguagem, bem como na avaliação educacional, há estudos que revelam baixos índices de proficiência em leitura. Segundo Rojo (2009), alguns dos principais exames demonstram, por exemplo, que:

[...] somente poucas e as mais básicas das capacidades leitoras têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas pela escola. Todas as outras são ignoradas. É o que mostram os resultados de leitura de nossos alunos em diversos exames, como o ENEM, SARESP<sup>14</sup>, SAEB, PISA, tidos como altamente insuficientes para a leitura cidadã numa sociedade urbana e globalizada, altamente letrada, como a atual. (ROJO, 2009, p. 79)

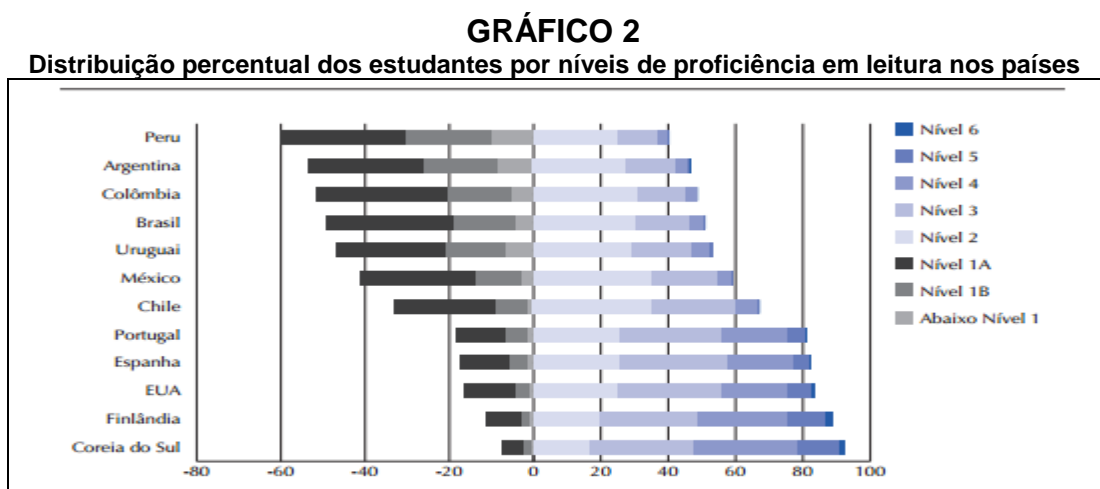
Nesse sentido, a autora alerta sobre os resultados das avaliações dos alunos expondo a insuficiência em leitura. Exemplo claro dessa situação está inserido no

---

<sup>14</sup>Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

Relatório Pisa (2012). Segundo esse documento, o resultado de proficiência em leitura demonstra que, “o Brasil situa-se próximo a seus vizinhos de continente. E na comparação com a área de matemática, registra um percentual significativamente mais baixo de estudantes com proficiência em leitura abaixo do Nível 2”. (BRASIL, 2012, p. 42).

Diante desse fato alarmante, o gráfico abaixo revela através dos dados que o Brasil é o quarto país com baixo nível de proficiência em leitura, perdendo apenas para o Peru, Argentina e Colômbia.



Fonte: Brasil, (2012).

Tal problema tem tomado uma proporção maior dentro do próprio país uma vez que os resultados em âmbito federal e estadual demonstram valores considerados baixos para a faixa de proficiência em leitura. Outro exemplo dessa situação pode ser visto também pelos resultados do SAEB/Prova Brasil (2011), disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). A tabela que segue apresenta o índice de proficiência média em Língua Portuguesa dos alunos do Ensino Médio.

**TABELA 1**

**Médias de proficiências no SAEB/Prova Brasil 2011**

UF	TOTAL	DEPENDÊNCIA		
		ESTADUAL	PÚBLICA	PRIVADA
BRASIL	267,63	260,24	260,55	312,66
SUDESTE	276,90	269,31	269,67	317,45
MINAS GERAIS	275,94	269,23	269,44	323,22

Fonte: Baseado nos dados do INEP.

Os dados da TABELA 1 revelam a média de proficiência distribuída em nível nacional (267,63), regional (276,90) e estadual (275,94) para as instituições públicas e privadas. Conforme Gomes (2014b), conhecer essa realidade é importante para que o professor possa utilizar esses resultados no seu ambiente de trabalho, na perspectiva de promover melhorias no processo ensino-aprendizagem do aluno.

Colaborando com esses estudos, Martins (2013), em sua pesquisa acerca do PROEB, expõe os resultados sobre o nível de aprendizagem dos alunos entre os anos de 2006 a 2011. E, nesse contexto, a pesquisadora afirma que os alunos, na faixa de proficiência de 250 a 275 do nível intermediário, demonstram o desenvolvimento de competências e habilidades em Língua Portuguesa muito aquém do esperado para os alunos que cursam o 3º ano do Ensino Médio. Para a autora, tal resultado deixa claro que:

O intervalo de proficiência de 250 a 275 indica que os alunos ainda não desenvolveram habilidades que caracterizariam o nível recomendável, entre as quais se destacam, na faixa de proficiência de 300 a 325, as habilidades relacionadas à inferência de sentido no uso de expressão em um poema, à identificação de função coesiva de pronome relativo e ao efeito de frases exclamativas. (MARTINS, 2013, p. 24)

Na mesma perspectiva de estudos, Bridon e Neitzel (2014) apresentam os resultados do Ensino Médio da última edição do SAEB/PROVA BRASIL, a partir dos dados disponibilizados INEP. Para as autoras, ficou evidente que os alunos desse nível de ensino apresentam desempenho insuficiente em leitura, ficando abaixo do padrão determinado pelo movimento *Todos pela Educação* (2012).

Logo, diante dessas evidências sobre o desempenho dos alunos nas avaliações externas, reafirma-se a necessidade de investimento na educação com ações, planos, projetos e políticas públicas de leitura, contemplando o desenvolvimento de todas as habilidades leitoras, para, assim, os alunos alcançarem a democratização do conhecimento, conquistando o seu espaço como cidadão letrado e, alcançando, conseqüentemente, melhores níveis de desempenho.

Nesse sentido, a fim de colaborar com os estudos educacionais, desenvolveu-se uma pesquisa de campo com o intuito de responder aos anseios acerca do nível de proficiência em leitura dos alunos do Ensino Médio. Para tanto, a



investigação aconteceu em uma escola pública da Rede Estadual de Minas Gerais, conforme será apresentada no próximo tópico.

#### **4.4 Observação participante na sala de aula: um estudo da prática docente**

Para compreender as práticas de leitura no Ensino Médio, realizou-se no final do segundo semestre de 2014 uma pesquisa de campo com a presença da pesquisadora dentro da sala de aula de uma escola pública da Rede Estadual de Minas Gerais, localizada na Região Metropolitana de Belo Horizonte.

Com vistas ao desenvolvimento o estudo, optou-se pela metodologia de pesquisa qualitativa. Assim, os instrumentos utilizados na investigação foram: análise de documentos, questionário virtual respondido pelos alunos e observação participante em sala de aula. Os participantes da pesquisa foram 35 alunos, sendo 16 mulheres, 19 homens, além de uma professora. A coleta de dados realizou-se em três etapas: observação em sala de aula, observação no laboratório de informática e aplicação de questionário.

A primeira etapa da pesquisa realizou-se com a presença da pesquisadora dentro da sala de aula. Dessa forma foi possível observar alguns dos procedimentos utilizados pela professora no processo que envolve o ensino-aprendizagem de leitura e o desenvolvimento das habilidades leitoras.

A partir de tais observações, verificou-se que várias atividades foram exploradas durante as aulas práticas, com o objetivo de ampliar a compreensão leitora dos alunos. Essas atividades foram planejadas e aplicadas pela professora e, no âmbito da pesquisa, serviram como material de análise. Elas foram registradas pela pesquisadora no âmbito da pesquisa e contemplavam os diferentes gêneros discursivos que fazem parte do cotidiano do aluno, tais como: artigo, conto, crônica, charge, entrevista, poema, notícia, resumo, resenha, tirinha, entre outros. Os exemplos a seguir foram apresentados aos alunos em uma atividade diagnóstica que tinha como objetivo conhecer as habilidades de leituras já consolidadas por eles. Com essas atividades a professora pretendia criar situações de aprendizagem para trabalhar a compreensão leitora dos alunos.

A primeira atividade teve o objetivo de identificar os efeitos de ironia e humor em um texto, conforme a *Revista Pedagógica de Língua Portuguesa do PROEB*

(MINAS GERAIS, 2013). Ela está inserida na categoria dos itens que exemplificam o padrão de desempenho baixo em leitura.

**FIGURA 7**  
**Item da Revista Pedagógica de Língua Portuguesa**

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <<http://www.meninomaluquinho.com.br>>. (P120004CE\_SUP)

(P120004CE) Esse texto é engraçado, porque

- A) a menina grita com o menino.
- B) a reação das meninas comprova a tese do menino.
- C) as meninas ficam observando a cena da discussão.
- D) o menino grita perto do ouvido da menina.
- E) o modo de agir da menina revela seu caráter.

Resposta: B

**Fonte:** Minas Gerais, 2013, (p. 42).

Nesse sentido, “os Padrões de Desempenho são categorias definidas a partir de cortes numéricos que agrupam os níveis da Escala de Proficiência com base nas metas educacionais estabelecidas pelo PROEB” (MINAS GERAIS, 2013, p.34), originando os três níveis desses Padrões: baixo, intermediário e recomendado. De acordo com a Escala de Proficiência do PROEB, o desempenho baixo varia de zero até 250 pontos, inserindo os alunos que estão em processo de desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão textual que são consideradas mais sofisticadas.

Segundo a professora, a proposição foi apresentada aos alunos com o objetivo de verificar se os mesmos já haviam consolidado tal habilidade. Nessa perspectiva, a atividade foi aplicada e 28 dos 34 alunos presentes acertaram a questão, demonstrando que (82,3%) deles já haviam desenvolvido essa habilidade de leitura. Os alunos que erraram a proposição, inferiram que as alternativas “c” e “e” seriam as corretas.

Essa habilidade é avaliada por meio de textos verbais e não verbais, sendo muito valorizadas, nesse descritor as atividades com textos de gêneros variados, sobre temas atuais, com espaço para várias possibilidades de leitura, tais como os textos publicitários, as charges, os textos de humor ou as letras de músicas,

levando o aluno a perceber o sentido irônico ou humorístico do texto, que pode estar representado tanto por uma expressão verbal inusitada, quanto por uma expressão facial da personagem. Nos itens do SAEB, geralmente é solicitado ao aluno que ele identifique onde se encontram traços de humor no texto, ou informe por que é provocado o efeito de humor em determinada expressão.

**FIGURA 8**  
**Item da Revista Pedagógica de Língua Portuguesa**

Leia o texto abaixo.

Disponível em: <<http://www.galeota.wordpress.com>>. Acesso em: 3 mar. 10. (P090372B1\_SUP)

(P090372B1) Qual é o provérbio que melhor traduz o sentido desse texto?

- A) Aprenda todas as regras e transgrida algumas.
- B) Pense rápido, fale devagar.
- C) Quem conta um conto, aumenta um ponto.
- D) Quem ri por último ri melhor.

Resposta: C

Fonte: Minas Gerais, 2013, (p. 48).

A segunda proposição, extraída da *Revista Pedagógica de Língua Portuguesa do PROEB*, possui o objetivo de avaliar a habilidade de interpretar textos que conjuga linguagem verbal e não verbal. Ela pertence à categoria dos itens que exemplificam o padrão de desempenho intermediário de proficiência em leitura, e foi aplicada pela professora com o objetivo de verificar a consolidação da habilidade por parte dos alunos. O desempenho intermediário varia de 250 até 300 pontos e nele se encontram os alunos que desenvolveram habilidades mais complexas. (MINAS GERAIS, 2013).

Durante a aplicação da atividade, 29 dos 34 alunos acertaram a proposição, evidenciando que (85,2%) dos alunos já haviam desenvolvido tal habilidade leitora. Alguns alunos que erraram a proposição, inferiram que a alternativa correta seria a letra “b”. Os itens por meio dos quais essa habilidade é avaliada devem ter como suporte um texto no qual o elemento não verbal não seja meramente ilustrativo, mas exerça uma função no processo de produção de sentido para a mensagem

veiculada. Os itens que avaliam essa habilidade solicitam que o aluno relacione o sentido que o autor pretende imprimir por meio de textos compostos por imagens, que podem ter o apoio ou não de conteúdos verbais ou por textos verbais que utilizam recursos gráficos para melhor expressarem o seu sentido.

A terceira atividade que aqui apresentamos, também extraída da *Revista Pedagógica de Língua Portuguesa* - 3º ano do Ensino Médio possui o objetivo de avaliar a habilidade de reconhecer os argumentos utilizados para sustentar a tese defendida em um texto. E, portanto, classifica-se como item de padrão de desempenho recomendado. (MINAS GERAIS, 2012).

**FIGURA 9**  
**Item da Revista Pedagógica de Língua Portuguesa**

Leia o texto abaixo.

**A tirania adolescente**

Até meados dos anos 60, as regras dentro de casa eram impostas implacavelmente aos jovens. Hoje, é prática corrente estabelecê-las de comum acordo entre pais e filhos. Antes, os pais davam broncas, punham os filhos de castigo e cortavam regalias porque era assim que as coisas funcionavam, e ponto final. Hoje, cada sanção precisa ser acompanhada de boas justificativas – e haja suor e lábia para dar 200 explicações. Um dos motivos disso é que os jovens atuais são muito bem informados. Outro dado é que eles nasceram num ambiente já bastante marcado pela educação liberal – seus próprios pais gozaram de boa dose de liberdade quando adolescentes. Nessas condições, é natural que estabelecer limites de conduta se transforme numa tarefa difícil. O que Tânia defende não é uma volta à educação rígida de antigamente, e sim a busca de um ponto de equilíbrio que se perdeu em algum momento entre o fim dos anos 70 e a atualidade.

Veja: 18 fev. 2004. (P090274A9\_SUP)

(P090274A9) Um dos argumentos que apoia a tese de que "Hoje, cada sanção precisa ser acompanhada de boas justificativas" é

A) "Antes, os pais davam broncas, punham os filhos de castigo...".  
B) "Hoje, é prática corrente estabelecê-las [...] entre pais e filhos."  
C) "O que Tânia defende não é uma volta à educação rígida...".  
D) "... eles nasceram num ambiente [...] marcado pela educação liberal...".

Resposta: D

Fonte: Minas Gerais, 2012, (p. 47).

Salienta-se que o desempenho recomendado está acima de 300 pontos, 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).

A escolha da atividade ocorreu em virtude do mesmo objetivo apresentado nas duas propostas anteriores. Durante a aplicação, 23 dos 34 alunos presentes acertaram a proposição, equivalendo a (67,6%) de aproveitamento. Alguns dos alunos que erraram a questão, inferiram que as respostas seriam as alternativas questões "a e b". Provavelmente eles tenham atribuído sentido a tais respostas e,

por esse motivo, as marcaram como correta. Esses dados atestam que percentual significativo de alunos acertou uma atividade de padrão considerado elevado.

Nesse sentido, as atividades aplicadas pela professora possibilitaram verificar através dos resultados, que entre as questões apresentadas, havia modelos que avaliavam os três níveis de leitura: baixo, intermediário e recomendado (MINAS GERAIS, 2013). Também os dados evidenciam que alguns alunos ainda não tinham consolidado habilidades dos três níveis de proficiência em leitura. Esta constatação chama a atenção para o papel mediador do professor.

Os testes oficiais, como o PROEB, têm como foco a leitura e como objeto de estudo o texto, apresentando o objetivo de verificar se os alunos são capazes de apreendê-lo como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. Para complementar a concepção de leitor autônomo, as orientações para o professor, presentes na *Revista Pedagógica de Língua Portuguesa do PROEB* destacam que o sujeito competente é capaz de compreender textos orais e escritos, posicionando-se criticamente diante do que lê e ouve, ou seja, de ler produzindo sentidos. Essa visão traz consigo a leitura como ato social: aprendemos a ler e a escrever porque estamos inseridos em um grupo social que utiliza a leitura e a escrita. (MINAS GERAIS, 2013).

Assim, a leitura dos resultados da avaliação externa proporciona esclarecimentos valiosos sobre a aprendizagem dos alunos, o que vai muito além de conhecer as médias de desempenho e compará-las com as de outras escolas e sistemas.

A leitura e a interpretação dos resultados das avaliações externas demandam esforços e favorecem momentos de trabalho em equipe. Isso significa efetuar uma interpretação pedagógica dos resultados, evitando simplificações como, por exemplo, comparar “números”. O primeiro passo é entender os dados, identificar a distribuição percentual dos alunos nas Escalas de Proficiência e verificar se atingiram o que era esperado; observar a porcentagem daqueles que não atingiram o esperado e refletir sobre o que poderia ter acontecido com aquela geração de alunos que fizeram a prova ao longo do ciclo avaliado.

A partir dessa leitura, é possível verificar o que está sendo realizado e levantar questões sobre os fracassos e os sucessos. Trata-se de privilegiar o olhar da escola sobre si mesma, isto é, observar o quanto avançou em relação a si

própria, para além das comparações com outras escolas, o que pode, muitas vezes, acontecer.

No âmbito escolar, esta é uma tarefa coletiva, que diz respeito a todos os docentes de todas as áreas do conhecimento, não apenas aos professores de Matemática e Língua Portuguesa, pois na verdade as áreas aferidas nos testes são importantes para todos os professores, ainda que indiretamente.

A avaliação externa propõe medir a aprendizagem que os alunos alcançaram nas etapas, mas, ao longo de cada ciclo, as escolas dispõem de mecanismos próprios, como a avaliação formativa, que se dá durante o processo pedagógico, para verificar quais alunos precisam de apoio, e intervindo no sentido de estimular as aprendizagens esperadas (GOMES, 2014c).

Coerente com essa perspectiva, considera-se que as avaliações externas podem fornecer pistas importantes para que seja refletido, no interior das escolas, sobre o desenvolvimento do trabalho educativo, especialmente quando esses resultados se referem a aspectos ou componentes que têm peso para o conjunto das atividades escolares, como é o caso da leitura.

#### **4.5 Observação no laboratório de informática: o uso das tecnologias no Ensino Médio**

Na segunda etapa da pesquisa, foi proposta uma atividade prática no laboratório de informática. O objetivo era trabalhar a linguagem a partir da concepção de letramento digital (COSCARELLI, 2011; GOMES, 2014a) e, por isso, quatro alunos foram levados ao laboratório de informática para realizarem uma atividade virtual. A escolha dos alunos se deu por sorteio. A professora proporcionou uma atividade interativa, enviando, naquele momento, um *e-mail* aos participantes. A utilização desse procedimento foi “uma boa pedida”, como afirma Coscarelli (2011), pois os alunos realmente gostam desse tipo de atividade e a correspondem positivamente.

Em seguida, foi pedido aos alunos que acessassem o *e-mail*, abrissem a atividade virtual e realizassem a leitura atentamente. Segundo a professora, os alunos deveriam preencher o cabeçalho usando as ferramentas virtuais, ler as questões propostas e marcar a alternativa correta alterando a cor da fonte através do menu “cor da fonte”, do editor de texto do *Word online*. Ao final da última

questão, havia uma informação solicitando ao aluno que clicasse em um *link* que o direcionava para a página do gabarito oficial que deveria ser marcado. O tempo estipulado para a atividade era de 30 minutos e todos conseguiram cumpri-la dentro do prazo determinado.

Bruno<sup>15</sup> foi o último a iniciar a atividade, porque precisou acessar o seu *e-mail* com outro ID. Ele até tentou iniciar a atividade usando os recursos do *Gmail*, mas como não conseguiu, resolveu usar a conta do *Outlook*. Desta maneira, o aluno teve êxito e assim iniciou a tarefa, concluindo-a com vinte e sete minutos.

Anne foi a primeira a iniciar. Ela estava muito ansiosa e já queria ler as atividades antes de a professora autorizar o início. No entanto, acalmou-se, e, ao sinal da docente, começou a ler as orientações e os textos. Ela precisou de vinte e seis minutos para concluir a atividade.

Carol era a mais calma. Ela estava atenta a tudo e, esperou no seu lugar, que a professora concluísse todos os recados, para, assim, dar início a sua atividade. O interessante é que a garota foi a última a terminar. Via-se na estudante o cuidado ao ler e voltar ao texto buscando as respostas. Dessa maneira, ela precisou de vinte e oito minutos para concluir a tarefa.

Hellen ficou meio nervosa no início, pois não recebeu a mensagem na primeira vez que foi enviada, devido a um erro na digitação. Logo que foi descoberto o equívoco, outro *e-mail* foi direcionado a aluna, permitindo-lhe iniciar a atividade. Para surpresa da professora, ela foi a primeira a terminar a atividade, gastando vinte e cinco minutos.

A partir das observações coletadas no laboratório de informática, evidenciou-se que para utilizar as tecnologias digitais os alunos precisam dominar as habilidades básicas de leitura. Durante a atividade, esses alunos demonstraram domínio nas tarefas propostas pela professora, além de apresentarem desempenho satisfatório nas tarefas. Identificou-se, também, a familiaridade dos alunos com o computador e com os textos no ambiente digital. Esse foi um fator positivo, mostrando que a prática faz parte do cotidiano deles e da qual realmente gostam muito. Além disso, os alunos reconhecem a atividade como prazerosa, e se envolvem intensamente na leitura virtual.

---

<sup>15</sup> Os nomes atribuídos aos alunos são fictícios.

#### **4.6 Análise do questionário virtual**

A terceira etapa da investigação ocorreu através da aplicação de um questionário virtual que foi respondido pelos 32 alunos que permaneceram frequentes durante todo o período da investigação.

Ao analisar os dados respondidos pelo questionário, observou-se que a idade entre os participantes variava: (6%) são jovens de dezesseis anos, (25%) têm dezoito e a grande maioria (69%) deles têm dezessete anos. Dos respondentes, (84%) gostam de ler, e leem com frequência, textos pertencentes aos mais variados gêneros. Além disso, evidenciou-se, também, que todos possuem um dispositivo computacional e acesso à internet, utilizando-a por mais de 4 horas por dia. Segundo os dados, os alunos leem na tela virtual assuntos que contemplam lazer (31%), outros (28%), cultura (22%) e esporte (19%).

#### **4.7 Considerações intermediárias**

Com este estudo se propôs a apresentar as práticas de leitura e avaliação no contexto da sala de aula. E, para tanto, utilizou-se de observação participante durante a aplicação de uma avaliação diagnóstica destinada aos alunos do 3º ano do Ensino Médio.

Em análise dos resultados, identificou-se que a professora pesquisada é uma profissional comprometida com a docência, mesmo diante dos desafios encontrados no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Em classe, percebeu-se que a linguagem era assumida a partir da concepção sociointeracionista, tendo, portanto, o texto um lugar de destaque durante as aulas ministradas. Além disso, verificou-se, durante todo o período de observação participante, o cuidado da docente ao planejar e desenvolver as aulas, proporcionando ao aluno o acesso a diferentes gêneros discursivos.

Os resultados evidenciaram que os modelos de atividades propostos durante a aula contemplavam, principalmente, o desenvolvimento das habilidades leitoras, possibilitando aferir os três níveis de desempenho de leitura. Através da análise de documentos impressos, constatou-se que os alunos já haviam consolidado, em mais de (82,3%) e (85,2%) respectivamente as habilidades do nível baixo e



intermediário. E, quanto ao nível recomendado, verificou-se que (67,6%) dos alunos da turma avaliada já haviam consolidado as habilidades leitoras, restando, portanto, (23,4%) do total de alunos que demonstraram permanecer ainda na fase de desenvolvimento destas capacidades de leitura. Frente a isso, evidenciou-se que os alunos do Ensino Médio apresentaram níveis diferenciados de compreensão leitora e, em virtude disso, percentual significativo da turma aferida não havia consolidado, até o momento da pesquisa, todas as habilidades de leitura que são essenciais à sua escolarização e/ou formação, mas somente aquelas consideradas básicas, conforme verificou-se nos estudos contemporâneos educacionais no campo da avaliação. (ROJO, 2009; MARTINS, 2013; BRIDON; NEITZEL, 2014; GOMES, 2014c).

A análise dos dados também evidencia algo importante sobre as condições de produção da leitura. Os participantes da pesquisa são alunos do 3º ano do Ensino Médio e, portanto, deveriam, todos, ser capazes de interagir com textos dos gêneros discursivos que foram apresentados nas propostas, demonstrando proficiência leitora em todos os níveis. Não estamos discutindo aqui percentuais de consolidação das habilidades, mas sim, defendendo a importância de o ensino de leitura alcançar todos os alunos do Ensino Médio, proporcionando o desenvolvimento das habilidades específicas e fundamentais em cada fase da escolarização, tendo em vista o exercício pleno da cidadania.

Com relação à segunda etapa da pesquisa, analisa-se o trabalho docente voltado para o letramento digital, com o objetivo de verificar as habilidades leitoras dos alunos na tela do computador. Nessa fase da observação, foi constatado que, para utilizar as tecnologias digitais, os alunos possuem as habilidades básicas necessárias. Eles estão inseridos no atual contexto dos “nativos digitais” e possuem acesso a vários dispositivos computacionais, conforme atestado no questionário virtual. Além disso, ficou evidenciado que os alunos possuíam acesso diário à internet. Portanto, considerou-se que as habilidades desenvolvidas no suporte digital, se devem à familiaridade dos alunos com o computador e com os textos inseridos no ambiente virtual. Como essa prática faz parte do seu cotidiano, os alunos se envolveram efetivamente nas atividades virtuais.

Sobre este aspecto, considera-se pertinente destacar a importância do professor mediador, numa perspectiva sócio-histórica, em que as práticas

pedagógicas ético-políticas estão voltadas para a formação cidadã através de relações dialógicas. Em função disso, todo professor se torna, em princípio, responsável pelas atividades que envolvem leitura, devendo colaborar para o seu uso proficiente e crítico. Nessas condições, a necessidade de análise e de reflexão crítica nos conduz a pensar sobre a capacitação profissional que o professor recebe para mediar a aprendizagem e o desenvolvimento de leitores.

Por esses motivos, considera-se fundamental que haja investimento na formação continuada do professor, a fim de que ele possa atuar, de modo efetivo, no processo de letramento dos alunos, e possa, consciente do seu papel, atuar do melhor modo possível diante dos níveis diferenciados dos alunos, sabendo aproveitar os recursos oferecidos e/ou contornar a ausência deles.

Frente a todo o exposto, defendem-se, portanto, condições de trabalho com diferentes gêneros discursivos em sala de aula, a fim de que o professor possa interferir positivamente no processo de compreensão leitora dos alunos, para que eles desenvolvam, na totalidade, as habilidades de leitura fundamentais para a sua formação. Para isso, é preciso apresentar o texto ao aluno e deixá-lo navegar, utilizar diferentes suportes, para que ele se torne um leitor proficiente, que constrói e consolida os seus saberes.

No próximo capítulo serão apresentados os instrumentos que foram utilizados no âmbito da pesquisa, além da amostragem dos dados coletados em campo e suas respectivas análises e resultados.

## **5 ANÁLISES E RESULTADOS DA PESQUISA**

Neste capítulo pretende-se apresentar os resultados das análises dos dados coletados na pesquisa de campo realizada em duas escolas. Para tanto, optou-se por dividir o estudo em categorias analíticas e utilizou-se da divisão em tópicos e subtópicos que contêm o mesmo eixo temático. Busca-se também responder ao objetivo geral, ao primeiro e último objetivos específicos desta pesquisa. Portanto, a seguir são apresentados os dados obtidos por meio dos questionários, entrevistas e análises documentais.

### **5.1 Dados obtidos pelo questionário**

#### **5.1.1 Perfil dos alunos do Ensino Médio**

Com o intuito de conhecer o perfil dos alunos participantes<sup>16</sup> da pesquisa, utilizou-se no âmbito do estudo a aplicação de questionário<sup>17</sup> e a gravação de depoimentos dos sujeitos. Após escuta dos áudios, leitura crítica, transcrição e várias leituras, os dados foram processados e analisados, de modo a possibilitar dividi-los em 3 categorias analíticas: nível socioeconômico, letramentos e avaliação.

##### **5.1.1.1 Nível socioeconômico dos alunos do Ensino Médio**

A partir da análise dos dados, apresenta-se o perfil dos alunos, conforme demonstra a TABELA 2 que segue. Por meio do estudo, evidenciou-se que (54,3%) dos alunos pertencem à Escola Estadual José de Alencar e (45,7%) dos participantes são alunos da Escola Estadual Mário de Andrade. Com relação ao pertencimento racial, constatou-se, que (61,4%) se definem como pardos, (22,9%) dos alunos se consideram brancos, (12,9%) afirmam ser negros e, finalmente, (2,9%) se declaram amarelos. Com relação à faixa etária dos participantes, verificou-se uma variação de modo que: (55,7%) têm 17 anos; (34,3%) têm 18 anos e (10%) estão na faixa dos 19 anos de idade.

---

<sup>16</sup> Optou-se pela utilização de nomes fictícios para identificação de todos os participantes e das escolas investigadas.

<sup>17</sup> Utilizou-se de questionário virtual criado no formulário disponível pelo *Google Drive*.

No que diz respeito à renda familiar, evidenciou-se que a renda de (72,9%) dos alunos varia entre 1 e 3 salários; (22,9%) se situam entre 2 e 6 salários; (2,9%) varia de 7 a 9 salários e apenas (1,4%) tem renda familiar de 10 ou mais salários. Com relação ao tipo de habitação da residência familiar, observou-se que (88,6%) possuem casa própria, (5,7%) vivem em apartamento próprio, (2,9%) vivem em casa alugada, (1,4%) afirmam residir em apartamento alugado e, finalmente, (1,4%) residem em casa pertencente à família dos pais.

**TABELA 2**  
**Nível socioeconômico dos alunos**

<b>Porcentagem por escola</b>	<b>%</b>
Escola José de Alencar	54,3%
Escola Mário de Andrade	45,7%
<b>Pertencimento racial</b>	<b>%</b>
Pardos	61,4%
Branços	22,9%
Negros	12,9%
Amarelos	2,9%
<b>Faixa etária</b>	<b>%</b>
17 anos	55,7%
18 anos	34,3%
19 anos ou mais	10%
<b>Renda familiar</b>	<b>%</b>
De 1 e 3 salários	72,9%
De 2 e 6 salários	22,9%
De 7 a 9 salários	2,9%
De 10 ou mais	1,4%
<b>Residência familiar</b>	<b>%</b>
Casa própria	88,6%
Apartamento próprio	5,7%
Casa alugada	2,9%
Apartamento alugado	1,4%
Casa pertencente à família dos pais	1,4%
<b>Cursos</b>	<b>%</b>
Não se encontram matriculados em cursos	52,9%
Cursos profissionalizantes	47,2%

**Fonte:** Dados da pesquisa

Quanto à matrícula ou frequência em cursos de aprendizagem, profissional ou outros, no mesmo período do ano letivo, constatou-se que (52,9%) dos respondentes não se encontram matriculados em qualquer outro curso de aprendizagem ou profissional. No entanto, (47,2%) estão engajados em cursos profissionalizantes, a saber: (18,6%) declararam ser alunos da Fundação de Educação para o Trabalho de Minas Gerais (ULTRAMIG); (15,7%) são alunos do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); e (12,9%) informaram

frequentar outros cursos profissionalizantes: Bombeiro Civil; Cursos de Línguas (inglês e/ou espanhol); Autocad; Curso preparatório para a Polícia Militar de Minas Gerais (Soldado) da Mega Concursos; do Instituto Modal; e Núcleo de Formação Profissional de Minas Gerais (Nuclemig), entre outros.

### 5.1.1.2 Práticas de letramento dos alunos

Neste estudo, considerou-se relevante conhecer as práticas letradas dos participantes. Logo, julgou-se necessário denominar a segunda categoria por “Práticas de letramentos dos alunos”. Ela aparece na TABELA 3 abaixo seguida de seus respectivos tópicos temáticos: gosto pela leitura, opinião sobre textos trabalhados nas aulas, textos usados para leitura, gênero que lê com frequência, opção de leitura e, por fim, período dedicado aos estudos.

**TABELA 3**  
**Práticas de letramento dos alunos**

<b>Gosto pela leitura</b>		%
Sim		75,7%
Não		24,3%
<b>Opinião sobre textos trabalhados nas aulas</b>		%
Muito importante		54,3%
Importante		40%
Pouco importante		4,3%
Sem importância		1,4 %
<b>Textos usados para leitura</b>		%
Entrevista, charge, conto, poema e instruções		87,1%
Artigo, carta, <i>e-mail</i> , dissertação e anúncio		72,9%
Tirinha, retrato, novela, crônica e romance		72,9%
<b>Gênero que lê com frequência</b>		%
Jornal		68,6%
Livro		64,3%
Revista		38,6%
Folheto religioso		14,3%
Outro ( <i>Sites</i> , bíblia, história em quadrinhos e apostilas)		7,1%
<b>Opção de leitura</b>		%
Ficção e policial		45,7%
Romance		42,9%
Suspense		42,9%
Revistas e gibis		38,6%
Livro didático, religioso ou de autoajuda		30%
Literatura clássica.		12,9%
<b>Período dedicado aos estudos</b>		%
De 1 a 2 horas		87,1%
De 5 a 6 horas		8,6%
De 3 a 4 horas		2,9%
De 7 e 8 horas diárias		1,4%

**Fonte:** Dados da pesquisa

Para colaborar com a discussão, buscou-se a contribuição de estudos contemporâneos que discorrem sobre as práticas letradas no espaço da sala de aula escolar (ROJO, 2009; JORGE, 2012).

Segundo 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”.

Nesse sentido, revelou-se através do questionário que percentual bastante significativo (75,7%) gosta de ler, enquanto uma parcela menor (24,3%) afirma não ter gosto pela leitura. Ainda nesse mesmo tópico, investigou-se a opinião dos alunos sobre os textos trabalhados durante as aulas de leitura, e verificou-se percentual elevado de relevância da leitura pelos participantes, de modo que (54,3%) declararam que a leitura é muito importante para eles; (40%) afirmam que a leitura é importante; (4,3%) consideram que a leitura é pouco importante; e apenas (1,4%) afirmaram que a leitura é sem importância.

Durante a entrevista, perguntou-se a um aluno se ele gostava de ler e a resposta foi a seguinte: “*Sim, muito! Sim, gosto... mais da parte assim... do fazer mesmo. Da parte teórica... assim..., eu não gosto muito não [...]! Eu gosto de desenvolver texto. Essas coisas, assim, eu gosto muito, de ler, ler e escrever*” (Aluno Rodolfo<sup>18</sup>, 3º ano).

Nesse mesmo contexto, buscou-se investigar sobre os gêneros discursivos mais trabalhados pelas professoras durante as aulas de Língua Portuguesa. Jorge (2007) reitera em seus estudos a relevância do trabalho pedagógico que envolve as práticas de leitura no âmbito estudantil. Nesse contexto, a pesquisa revelou que (87,1%)<sup>19</sup> mencionam entrevistas, charge, conto, poema e instruções; (72,9%) das respostas indicam textos divididos entre artigos, cartas, *e-mails*, textos dissertativos e anúncios; (72,9%) das respostas citam as tirinhas, retratos, 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

---

<sup>18</sup> É importante destacar que os nomes aqui apresentados são fictícios, para preservar o anonimato dos entrevistados.

<sup>19</sup> A resposta a esta questão permitia mencionar mais de um gênero, o que explica o elevado número de respostas, ultrapassando os 100%.

interessa aos alunos. Constatou-se que (45,7%) gostam de ficção e policial; (42,9%) leem romance; (42,9%) preferem suspense; (38,6%) optam por revistas e gibis; (30%) escolhem o livro didático, religioso ou de autoajuda; e (12,9%) preferem literatura clássica. Em entrevista investigou-se, também, o que os alunos mais gostam de ler e uma aluna afirmou: “*O que mais gosto de ler?... os livros, revistas [...]. Eu leio romance, ficção, literatura clássica, ficção, policial, revistas e gibis. E, além de tudo, também suspense, que é um dos meus principais*”. (Aluna Luciana, 3º ano).

Com relação ao período dedicado aos estudos em casa, observou-se que a maior parte dos alunos (87,1%) dedica de 1 a 2 horas; (8,6%) estudam de 5 a 6 horas; (2,9%) dispõem de 3 a 4 horas; e (1,4%) se dedicam a estudar entre 7 e 8 horas diárias.

### **5.1.1.3 Letramentos contemporâneos**

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

Nessa perspectiva de estudo, Coscarelli (2011) discorre sobre o uso do computador aliado a atividades que envolvem a leitura e escrita, afirmando que tal utilização contribui, principalmente, para o letramento digital dos estudantes. Conforme a autora, um exemplo de atividade dessa natureza é o envio de *e-mail*, porque ela é considerada prazerosa, e os alunos realmente gostam, correspondendo-a de modo positivo durante o processo de ensino-aprendizagem.

Corrêa e Carvalho (2014, p. 137), também discutem sobre o “mundo digital” e, nesse sentido, eles fazem uma abordagem ao que se conhece hoje como “convergência digital”, ou seja, “capacidade cada vez maior, de se reunir em um mesmo aparelho diferentes possibilidades de usos de linguagens e tecnologias”. Segundo esses autores, com o desenvolvimento tecnológico contemporâneo, é possível reunir em um mesmo aparelho portátil aplicativos que permitem a leitura de

*e-mails*, bem como o acesso à “câmera fotográfica e filmadora”, dentre outros. Possibilita também a navegação pelo ciberespaço, o envio de mensagens, fazer fotografias, baixar músicas e até mesmo o compartilhamento com outras pessoas. (CORRÊA, H.T; CARVALHO, L.A, 2014).

Nesse contexto de utilização da linguagem, buscou-se conhecer as práticas de letramento dos alunos no suporte digital, conforme mostra a TABELA 4.

**TABELA 4**

<b>Letramentos contemporâneos</b>	
<b>Aquisição de computador, tablet, <i>smartphone</i></b>	
Sim	100%
<b>Utilização do <i>Word</i></b>	
	%
Recursos básicos	47,8%
Recursos intermediários	33,3%
Recursos avançados	14,5%
Não sabem utilizar	4,3%
<b>Habilidades em informática</b>	
	%
Edição de fotografias	88,6%
Gravação arquivos em <i>pen drive</i> e CD	85,7%
Criação no <i>paint brush</i>	70%
Escaneamento de imagens.	62,9%
<b>Conhecimento e acesso à internet</b>	
	%
Resposta positiva	98,5%
Não a utilizam por não terem conhecimento	1,5%
<b>Uso da internet</b>	
	%
Usuários de redes sociais	91,4%
Realização de <i>download</i> de arquivos	88,6%
Participação em fóruns e <i>chats</i> pela internet	10%
Participação em um <i>blog</i> na internet	7,1%
<b>Aquisição de <i>e-mail</i></b>	
	%
Aquisição e utilização	80%
Aquisição e não utilização	15,7%
Não aquisição.	4,3%
<b>Assuntos acessados com mais frequência</b>	
	%
Esporte e lazer	62,9%
Arte e cultura	44,3%
Assuntos relacionados à educação	42,9%
Moda	38,6%
<b>Finalidade da utilização da internet</b>	
	%
Pesquisa e estudo	87,1%
Comunicação com outras pessoas	84,3%
Distração e jogos	52,9%
Trabalho	17,1%
<b>Conhecimento dos recursos do <i>Google Drive</i></b>	
	%
Arquivamento e inserção de fotos	50%
Não conhecimento e não utilização	41,4%
Compartilhamento de arquivos	37,1%
Utilização dos formulários do <i>Google Drive</i>	14,3%
Criação de <i>links</i>	8,6%

**Fonte:** Dados da pesquisa



A partir dos dados apresentados, constatou-se que, todos (100%) 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; (85,7%) gravam arquivos em *pen drive* e CD; (70%) desenham no *paint brush*; e (62,9%) escaneiam imagens.

Perguntou-se também sobre o acesso à internet e 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.); outros (88,6%) fazem *download* de arquivos (músicas, vídeos, textos, *softwares* etc.); também (10%) participam de fóruns e *chats* pela internet; e (7,1%) possuem um *blog* na internet.

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, evidenciou-se que (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.

Para concluir o questionário, perguntou-se sobre o conhecimento e utilização dos recursos do *Google Drive* e do *Dropbox* constatando-se, pelas respostas, que: (50%) sabem arquivar e inserir fotos; (41,4%) dos participantes não conhecem e não sabem utilizar; (37,1%) sabem compartilhar arquivos; (14,3%)

sabem utilizar todos os formulários do *Google Drive*; e, finalmente, (8,6%) sabem criar *links*.

Corroborando com essa discussão, há estudos contemporâneos que investigam os multiletramentos dos alunos, valorizando a leitura e escrita na tela digital, bem como o surgimento de novos gêneros discursivos. (ROJO, 2012; ROJO, 2013; CORRÊA, H.T; CARVALHO, L.A, 2014). São gêneros que se apresentam a partir da combinação de outros textos como imagem, som, *animes*, dentre outros, e que ganham novos significados como, por exemplo, a *fanfiction*<sup>20</sup>.

Rojo (2012) ressalta o surgimento desses novos gêneros e reconhece a contribuição da *semiose*<sup>21</sup> que faz significar os textos contemporâneos. Logo, a partir desse contexto, surgem produções escritas no suporte digital, criadas a partir da combinação de imagens de mídias audiovisuais, digitais, impressas, entre outras.

Acredita-se que essas produções contemporâneas que envolvem a leitura e a escrita colaborativa, como é o caso da *fanfiction*, inserida no ciberespaço, contribuem com novas práticas letradas e, principalmente, com o desenvolvimento da linguagem em um dado contexto de circulação, sempre com um propósito comunicativo já definido. Considerar esse novo gênero dentro da sala de aula, implica em trabalhar a linguagem em uso e, sobretudo, valorizar as práticas letradas inseridas na cultura popular.

O tópico a seguir apresentará os instrumentos avaliativos e avaliações, investigados na pesquisa com os alunos.

#### **5.1.1.4 Instrumentos avaliativos e avaliação educacional**

Estudiosos do campo da avaliação salientam a relevância das práticas avaliativas no contexto da sala de aula. Nesse sentido, Gomes (2014c) discute as avaliações escolares e sua relevância como instrumento utilizado pelo professor para diagnosticar possíveis problemas na aprendizagem. Além disso, a autora

---

<sup>20</sup> A palavra “*fanfiction* pode ser traduzida para o português como ‘ficção de fãs’ [...], histórias que fãs escrevem sobre personagens ou universos ficcionais” (2009, p. 78) que gostam, “seja de literatura, cinema, quadrinhos ou qualquer outra mídia” (MORAES, 2009, p. 78).

<sup>21</sup> “Produção de significados, que procura relacionar a linguagem com outros sistemas de signos de natureza humana ou não” (Dicionário Aulete).

chama a atenção dos professores para as avaliações externas, bem como os sinais que elas demonstram através dos resultados.

Durante esta pesquisa, buscou-se investigar os instrumentos de avaliação, identificados aqui, na sua terceira categoria, “avaliação”, e utilizados pelos professores durante o processo ensino-aprendizagem da língua, conforme pode se ver na TABELA 5.

**TABELA 5**  
**Instrumentos de avaliação**

<b>Tipos de avaliação</b>	
Prova escrita	97,1%
Trabalhos em grupo	82,9%
Trabalhos individuais	57,1%
Seminários	44,3%
Prova oral	21,4%
Exames simulados	12,9%
<b>Questões presentes nas avaliações</b>	
	%
Questões mistas ( abertas e fechadas)	68,6%
Questões fechadas	25,7%
Questões abertas	5,7%
<b>Informações sobre a importância das avaliações</b>	
	%
Informações de forma ampla	64,3%
Informações parcialmente divulgadas	32,9%
Percentual que deseja saber sobre o assunto	1,4%
Percentual que não tem interesse pelo assunto	1,4%
<b>Preparação as avaliações externas</b>	
	%
Sim	50%
Pouco preparados	41,4%
Muito preparados	4,3%
Não se sentem preparados	4,3%

**Fonte:** Dados da pesquisa

Com base nos dados apresentados, constatou-se que: (97,1%) dos professores utilizam prova escrita; (82,9%) optam por trabalhos em grupo; (57,1%) utilizam de trabalhos individuais; (44,3%) lançam mão de seminários; (21,4%) optam por prova oral; e (12,9%) utilizam de exames simulados (questões do ENEM e concursos). Nessa mesma perspectiva, a respeito dos tipos de questões presentes nas avaliações escolares, observou-se que (68,6%) usam provas mistas, com questões abertas e fechadas. Outros (25,7%) declaram que utilizam de questões fechadas e apenas (5,7%) afirmam que se utilizam de questões abertas. Além disso, buscou-se saber se são disponibilizadas informações sobre a importância das avaliações do ENEM, SAEB/ Prova Brasil, PAAE e PROEB. As

respostas mostraram que: (64,3%) afirmaram que sim, que passam essas informações de forma ampla; (32,9%) confirmaram que sim, mas as informações são parcialmente divulgadas; um baixo percentual (1,4%) disse que não, mas gostariam de saber sobre o assunto; e a minoria (1,4%) relatou que não, e não tem interesse pelo assunto. Ao perguntar se os alunos se sentem preparados para fazerem as avaliações do ENEM e do PROEB, (50%) dos respondentes acreditam que sim; (41,4%) se sentem pouco preparados; (4,3%) se sentem muito preparados; e (4,3%) afirmam não se sentirem preparados.

Durante a entrevista obteve-se mais dados importantes acerca das avaliações externas. Para tanto, nesse mesmo tópico temático perguntou-se aos alunos se eles possuíam conhecimento sobre a avaliação do PROEB, bem como dos itens que medem as habilidades de leitura. Ficou evidente, em todas as entrevistas, que os respondentes têm contato com as questões do ENEM e, além disso, elas são trabalhadas em sala durante as aulas de Língua Portuguesa. Por outro lado, evidenciou-se o pouco conhecimento e contato dos estudantes com as questões do PROEB. Exemplo disso pôde ser verificado ao investigar as informações que os alunos possuíam sobre as avaliações do PROEB. Uma das alunas afirmou que “[...], as informações são parciais, são parcialmente divulgadas”. E, quando se perguntou sobre o PROEB a mesma aluna disse: “Não, eu não sei o que é o PROEB”... *Eu... não sei o que é o PROEB*” (Aluna Luciana). E, no mesmo momento, solicitou informações sobre essa avaliação tendo sido esclarecidas pela pesquisadora no âmbito da investigação.

O tópico a seguir apresentará o perfil dos professores e especialistas envolvidos na pesquisa com a descrição realizada a partir das entrevistas e questionários aplicados.

## **5.2 Perfil dos professores participantes da pesquisa**

Os dados obtidos por meio dos questionários e entrevistas permitiram traçar o perfil dos professores que compõem este estudo, bem como as formas pelas quais esses profissionais estão promovendo a proficiência em leitura no Ensino Médio. Para apresentação dos resultados, optou-se pela preservação da identidade

dos participantes da pesquisa, utilizando-se nomes fictícios. A partir desse contexto iniciam-se as análises, tendo a colaboração de sete professores de Língua Portuguesa e duas especialistas (coordenadoras pedagógicas), identificados aqui como: Alice, Carla, Célia, Dênia, Eliane, Helena, Jane, Malu e João Pedro.

Após um longo período de leituras sucessivas, observação em classe e análises, iniciou-se a transcrição dos dados coletados através dos questionários e entrevistas, bem como a representação gráfica desses dados docentes. Nesse sentido, a TABELA 5, a seguir, se caracteriza por apresentar os dados que foram investigados neste estudo.

**TABELA 6**  
**Perfil dos professores**

<b>Estado civil</b>	%
Casados	87,5%
Solteiros	12,5%
<b>Pertencimento racial</b>	%
Branços	50%
Pardos	50%
<b>Faixa etária</b>	%
Varia de 30 a 57 anos	100%
<b>Tempo de formação docente</b>	%
Varia de 1 a 35 anos	100%
<b>Formação docente</b>	%
Graduação em Letras	100%
<b>Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i></b>	%
Especializações distintas em educação	42,8%
<b>Vínculo empregatício</b>	%
Efetivos em 2 cargos	57,1%
Efetivos em um cargo	28,6%
Designados pela SEE-MG	14,3%
<b>Quantidade de cargos trabalhados</b>	%
Dois cargos	42,8%
Um cargo	28,6%
Um cargo aposentado	14,3%
Não responderam	14,3%
<b>Ano ou série que leciona</b>	%
2º ano	71,4%
1º ano	42,8%
3º ano	42,8%
<b>Quantidade de turmas</b>	%
Quatro turmas	28,6%
Três turmas	14,3%
Cinco turmas	14,3%
Sete turmas	14,3%
Dez turmas	14,3%
Não declararam	14,3%
<b>Quantidade de alunos por turma</b>	%
A média é de 30 a 40 alunos por sala	100%

**Fonte:** Dados da pesquisa

Ao investigar o perfil dos docentes, buscou-se inicialmente conhecer informações acerca do estado civil dos participantes, bem como sobre a sua faixa etária e pertencimento racial. Nesse sentido, a pesquisa revelou que (87,5%) dos participantes são casados e (12,5%) são solteiros. Além disso, apenas (50%) deles possuem filhos. Quanto à etnia, (50%) deles se consideram brancos, enquanto (50%) se declaram pardos. No que se refere à faixa etária, revelou-se que a idade dos professores varia de 30 a 57 anos. Quanto ao tempo de formação docente, evidenciou-se que há uma variação entre 1 a 35 anos.

No que se refere à experiência profissional, identificou-se que o tempo de atuação na docência varia de 1 ano e 4 meses a 35 anos de serviço na Rede Estadual. Segundo os dados informados, todos os professores possuem o curso de Graduação em Letras concluído, e tempo de serviço expressivo na docência. Além disso, 1 participante tem graduação em Letras e Pedagogia, enquanto outra disse ter cursado Comunicação, Letras e Direito.

Revelou-se também que (42,8%) dos docentes possuem curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*, com especializações distintas em: Língua Portuguesa; Neurociência e Psicanálise Aplicadas à Educação; Orientação Pedagógica; Processo Ensino-Aprendizagem; Supervisão e Inspeção Pedagógica; e finalmente Psicopedagogia Clínica e Institucional. Além disso, (57,1%) são efetivos em 2 cargos, (28,6%) dos participantes são efetivos em um cargo, enquanto (14,3%) são designados pela SEE-MG. Dentre eles, (42,8%) têm dois cargos; (28,6%) trabalham em um cargo; (14,3%) são aposentados de um cargo; enquanto (14,3%) não responderam.

Pelos dados analisados, diagnosticou-se também que os professores investigados lecionam nas três séries do Ensino Médio e, nesta perspectiva, os dados evidenciaram que (71,4%) dos professores lecionam no 2º ano do Ensino Médio, enquanto (42,8%) relatam trabalhar com os 1º e os 3º anos. Com relação à distância entre trabalho e residência, (50%) declararam morar perto da escola, enquanto os outros (50%) residem mais distantes do local de trabalho. No que diz respeito à quantidade de turmas com as quais trabalham, (28,6%) têm 4 turmas; (14,3%) possuem 3 turmas; (14,3%) afirmam ter 5 turmas; (14,3%) lecionam em 7 turmas; e (14,3%) declararam trabalhar com 10 turmas<sup>22</sup>. Outros (14,3%) não

---

<sup>22</sup> Coordenadora Pedagógica da escola.

declararam. Além disso, os participantes afirmaram trabalhar com turmas que têm em média 30 a 40 alunos por sala.

Para possibilitar uma melhor compreensão dos dados que serão apresentados, optou-se pela organização do estudo em categorias e subcategorias analíticas, conforme o tópico que segue.

### 5.2.1 Categorias e subcategorias de análises

Em uma pesquisa científica é fundamental que o pesquisador organize e agrupe as categorias e subcategorias de análises para melhor obtenção dos resultados. (GIL, 2008). Portanto, o QUADRO 6 possui o objetivo de explicitá-las nesse estudo. Salienta-se que tais categorias foram eleitas, principalmente, em função das variadas repostas dos participantes, a partir dos dados coletados na pesquisa.

**QUADRO 6**  
**Categorias e subcategorias analíticas**

<b>Categorias de análises</b>	<b>Subcategorias de análises</b>
<b>Categoria 1</b> Linguagem e leitura	<b>Subcategoria 1-</b> Gêneros discursivos <b>Subcategoria 2-</b> Habilidades de leitura <b>Subcategoria 3-</b> Contexto de circulação dos textos
<b>Categoria 2</b> Avaliação	<b>Subcategoria 1-</b> Instrumentos avaliativos <b>Subcategoria 2-</b> Tipos de questões
<b>Categoria 3</b> PROEB	<b>Subcategoria 1-</b> Objetivos da avaliação externa <b>Subcategoria 2-</b> Utilização dos resultados do PROEB <b>Subcategoria 3-</b> Relação Matriz e Escala de Proficiência

**Fonte:** Dados de Pesquisa

Para se obter os dados ora apresentados, julgou-se relevante considerar três categorias: linguagem e leitura; avaliação; e, por fim, PROEB, cada qual com as suas respectivas subcategorias de análises, conforme se vê nos tópicos que seguem.

### 5.2.1.1 Categoria 1 - Linguagem e leitura

#### 5.2.1.2 Subcategoria 1: Gêneros discursivos

O conceito de gênero do discurso é oriundo do Círculo bakhtiniano, a partir da publicação do livro *Estética da Criação Verbal*. No estudo *Os Gêneros do Discurso*, Bakhtin introduz o conceito, afirmando que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem, [...] e que as formas desse uso são multiformes e efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos) [...] *relativamente estáveis*, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 1953/2011, p. 261-262). Esses gêneros possibilitam-nos a comunicação através das diversas manifestações da linguagem, a partir das interações existentes nas relações discursivas características do meio social.

Nesse mesmo contexto, o Conteúdo Básico Comum (CBC) reafirma que uma das manifestações da linguagem se efetua a partir do uso da língua, e que o ensino dela possui uma função social, com o intuito de preparar o aluno para a vida, possibilitando-lhe a compreensão do que lê e ouve, além de capacitá-lo a se expressar em registros variados e em diferentes situações de comunicação. Para tanto “tal propósito implica o acesso à diversidade de usos da língua, em especial às variedades cultas e aos gêneros de discurso do domínio público” (MINAS GERAIS, 2015, p. 76), conforme as exigências que condicionam o aprendizado permanente da língua com vistas à inserção social do indivíduo.

Dessa maneira, o trabalho com a leitura de diversos gêneros discursivos foi alvo desta pesquisa, buscando-se investigar como esses gêneros são trabalhados em classe. Todos os sujeitos participantes da pesquisa responderam positivamente à proposição, reconhecendo a relevância do trabalho que contempla a diversidade textual em sala, conforme se pode observar nos depoimentos abaixo:

Acredito que a identificação dos gêneros textuais a partir do contato com o texto é fundamental. O aluno pode entender melhor, quando visualiza (Prof. João Pedro).

Este trabalho se faz necessário para que o aluno tenha contato com os diferentes gêneros e a partir daí compreendam e produzam textos orais ou escritos. (Prof.<sup>a</sup> Helena).

Alguns gêneros, às vezes, são pouco explorados. (Prof.<sup>a</sup> Célia).



O aluno precisa de várias fontes de pesquisa para ficar mais seguro sobre o tema abordado (Prof.<sup>a</sup> Eliane).

Frente aos depoimentos dos professores, percebe-se que a prática de leitura na sala de aula parece ser concretizada a partir da variedade de gêneros que são apresentados ao aluno para leitura e compreensão, embora haja ainda níveis diferenciados de leitura e compreensão de textos, conforme demonstram os resultados das avaliações externas, além do estudo exploratório<sup>23</sup> que foi realizado em uma escola pública da Rede Estadual de Minas Gerais.

Com vistas à compreensão do trabalho docente realizado nas escolas participantes deste estudo, buscou-se pesquisar, neste mesmo tópico temático, quais gêneros discursivos são utilizados pelos professores durante as aulas de Língua Portuguesa. Exemplo disso pode ser visto na TABELA 7 que segue, apresentando as respostas dos professores. Salienta-se que a mesma pergunta foi feita aos alunos e os resultados confirmaram as respostas dos participantes.

**TABELA 7**  
**Gêneros do discurso utilizados nas aulas de leitura**

<b>Gêneros</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Dissertação	7	100%
Anúncios	7	100%
Poema	7	100%
Tirinhas	7	100%
Crônicas	7	100%
Artigos	6	85,7%
Contos	6	85,7%
Charge	6	85,7%
Romances	5	71,4%
Instruções	4	57,1%
Cordel	3	42,8%
Retrato	3	42,8%
Entrevistas	3	42,8%
Carta	2	28,5%
Novelas	2	28,5%
Relatórios	1	14,2%
Atas	0	0%
Leis	0	0%
Operação	0	0%
Estatutos	0	0%
<b>Total de professores</b>	<b>07</b>	<b>-</b>

Fonte: Dados da pesquisa

<sup>23</sup> O estudo exploratório foi apresentado no capítulo 4 dessa dissertação.

Os dados ora apresentados demonstram a variedade de gêneros que são utilizados pelos professores durante a prática pedagógica que envolve o ensino-aprendizagem de leitura. Tal situação nos faz refletir sobre a relevância desses diferentes textos, bem como a função que cada um desempenha no seu contexto de circulação. Coscarelli e Cafiero (2013, p. 28) afirmam que “textos diferentes têm funções diferentes e é difícil dizer *a priori*, qual é a função ou quais são as funções de um determinado texto”. Logo, cabe ao professor criar situações e provocar os alunos, chamando a atenção para que eles consigam compreender as diferenças e as funções de cada texto no seu contexto de circulação, de maneira que possam fazer uso dos mesmos em um dado momento, quando for solicitado, durante determinada situação do cotidiano.

A análise das respostas mostrou que os textos trabalhados em sala apresentam variação entre os participantes, de forma que: (100%) utilizam-se dos gêneros dissertação, anúncio, poemas, tirinhas e crônicas; (85,7%) utilizam artigos, contos e charges; (71,4%) usam romances; (57,1%) utilizam instruções; (42,8%) usam cordel, entrevistas e retratos; (28,5%) utilizam cartas e novelas; (14,8%) usam os relatórios. Observou-se também por meio das respostas que outros textos como atas, leis, operações e estatutos (0%) não são trabalhados no contexto da sala de aula.

Ressalta-se que essa atitude docente contradiz as determinações do CBC de Língua Portuguesa do Ensino Médio, que orienta, no *Eixo Temático I*, a necessidade de trabalhar com tais gêneros a partir do 2º ano do Ensino Médio, recomendando, acima de tudo, todas as ênfases curriculares.

Além disso, o CBC afirma que:

Os gêneros indicados atendem plenamente aos critérios de seleção de conteúdos [...] funcionam em instâncias públicas de interação linguística, pertencem a diferentes domínios da atividade humana, representam setores onde é bastante visível o dinamismo da língua e exemplificam possibilidades variadas de textualização. (MINAS GERAIS, 2015, p. 86)

Assim, percebe-se a relevância de se trabalhar em sala de aula com a leitura e compreensão de atas, leis e estatutos, pelo fato de estes textos pertencerem aos domínios e instâncias públicas da linguagem, sendo, portanto, relevantes para o ensino-aprendizagem de leitura. Acredita-se que tal situação possivelmente tem

ocorrido, pelo fato de alguns professores utilizarem poucos recursos e métodos de ensino, condicionando-se apenas ao livro didático em várias aulas, excluindo os novos letramentos que contribuem para ampliar os seus saberes e dos alunos.

Nesse sentido, é fundamental que o professor crie condições para que os alunos conheçam esses textos, reflitam sobre o seu contexto de circulação, produção e a finalidade de cada um e, sobretudo, despertem nos estudantes o interesse pela leitura, a criticidade, bem como o uso desses textos no seu cotidiano.

O tópico a seguir se propõe a apresentar uma discussão sobre a leitura.

### **5.2.1.3 Subcategoria 2- Habilidades de leitura**

Ao iniciar a leitura visando, principalmente, à sua compreensão, o aluno/leitor precisa ativar diversas capacidades/habilidades e, é por isso, que se acredita que ensinar a ler não é exatamente uma tarefa fácil, porque exige trabalho do aluno, ou seja, exige esforço por parte do leitor (COSCARELLI; CAFIERO, 2013; ROJO, 2009). E para essa tarefa é necessário que o leitor mobilize uma série de capacidades ou habilidades leitoras específicas como, por exemplo, “perceber, analisar, sintetizar, relacionar, inferir, generalizar, comparar, entre outras: trabalho social, porque tem finalidades como: ler para se ligar ao mundo, para se conectar ao outro” e para se contagiar pelas maravilhas que a leitura pode proporcionar ao leitor. (COSCARELLI; CAFIERO, 2013, p.16).

Nessa mesma perspectiva, o CBC ao abordar a leitura, enfatiza o desenvolvimento das competências e habilidades leitoras. Conforme o documento, elas devem compor o currículo da disciplina de Língua de Portuguesa no Ensino Médio e, por essa razão, as práticas pedagógicas que envolvem o seu ensino, precisam contemplar esse desenvolvimento no “uso da língua” e na “reflexão sobre” seu uso, o que é essencial no processo de formação do sujeito/aluno leitor. (MINAS GERAIS, 2015 p.76).

Em conformidade com essas determinações, Rojo (2009), Coscarelli e Prazeres (2013) reafirmam a importância do trabalho com a leitura no contexto da sala de aula. Nesse sentido, esses autores fazem uma discussão sobre as competências e habilidades leitoras que precisam ser desenvolvidas pelos alunos,

pelo fato de essas serem aferidas nos exames do SAEB/Prova Brasil, ENEM e PISA.

Nesse sentido, durante a pesquisa, buscou-se investigar as formas pelas quais os professores têm promovido a proficiência em leitura dos alunos no Ensino Médio. Era necessário conhecer as práticas pedagógicas docentes, com o intuito de saber se os textos trabalhados em sala são pautados no desenvolvimento das competências e habilidades de leitura.

No estudo, os participantes afirmaram trabalhar com textos visando o desenvolvimento de tais competências e habilidades, inclusive nas suas avaliações internas, conforme os depoimentos que se seguem:

Eu acho que no geral sim, porque a gente faz um plano de curso baseado nessas habilidades e competências. Então, tento fazer o que... [...] tento retirar do plano de curso a competência que ele tem que vencer, que habilidade ele tem que desenvolver... para buscar uma questão, por exemplo... uma questão do ENEM. Uma questão de concurso, de vestibulares, para poder ver... para adequar isso daí. Então acho que no geral, a maioria sim, pelas... habilidades. Isso pelas... próprias provas, que eu já apliquei, até agora a gente pode tirar algumas comprovações. (Prof.<sup>a</sup> Malu)

É... tá... bom... as competências. Primeiro as habilidades que são as ferramentas que se vai trabalhando com os alunos. Agora as competências, a gente percebe as competências quando você pede...[...]. Ah, vai produzir um texto, quero dizer... é... mesmo em outros conteúdos, quando alguns professores falam que... o que eles fizeram, assim você percebe que a competência, aquilo que você pretendia alcançar através do estudo dessas habilidades, elas foram alcançadas. Mas é algo muito lento, é algo lento. Por exemplo, hoje eu percebo muitas competências em alguns alunos que estão comigo desde o primeiro ano. Há um grupo. Porque essas habilidades foram, ao longo do tempo, sendo aplicadas. Então, ao longo desse tempo... (Prof.<sup>a</sup> Célia)

Esses relatos mostram que os professores dizem trabalhar com as modalidades de leitura e compreensão textual sob uma perspectiva que visa ao desenvolvimento das competências e habilidades leitoras. Segundo os participantes, esse trabalho é realizado no âmbito da sala de aula, e isso pode ser comprovado através das avaliações internas, uma vez que estas apresentam questões que se propõem a verificar tal objetivo. Além disso, afirma-se que esse trabalho requer tempo e que é perceptível quando é possível acompanhar a mesma turma desde o primeiro ano.

Gomes (2014c) chama a atenção para a relevância do trabalho docente que consegue articular as avaliações internas e externas, que se propõe a contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem no espaço-tempo da sala de aula. E, nesse sentido, acredita-se que cabe ao professor criar mecanismos para que os alunos tenham contato com uma variedade de textos e com os mais variados gêneros discursivos, visando, principalmente, ao desenvolvimento de habilidades e competências leitoras essenciais à sua formação.

O tópico seguinte apresentará o contexto de circulação dos textos trabalhados na aula de Língua Portuguesa.

#### **5.2.1.4 Subcategoria 3 – Contexto de circulação dos textos**

Ao desenvolver o trabalho com a leitura, é fundamental refletir sobre o contexto de circulação dos textos, e nesse sentido, o CBC, diz que todo texto se realiza como um gênero e, conseqüentemente, todo gênero circula em um dado suporte. No estudo, a fim de conhecer com mais profundidade o trabalho docente com relação aos textos indicados para leitura na sala de aula, buscou-se investigar através do questionário, qual o contexto de circulação dos textos escolhidos para leitura e compreensão dos alunos. Nesse sentido, revelou-se através dos dados empíricos que os textos trabalhados em classe circulam nos suportes impresso e digital. Logo, os participantes responderam que utilizam, principalmente, os textos que circulam: no jornal (100%); na revista (85,7%); no livro (71,4%); e no suporte digital (57,4%) durante as aulas de Língua Portuguesa.

A seguir será apresentada a terceira categoria - a Avaliação.

#### **5.2.1.5 Categoria 2 - Avaliação**

##### **5.2.1.6 Subcategoria - Instrumentos de avaliação**

Com as novas mudanças propostas na educação, os processos avaliativos, no contexto da sala de aula, têm tomado novos rumos e com isso novos sentidos e significados têm sido atribuídos à avaliação. Nesse contexto, Gomes afirma que:

[...] ensinar deixa de ser um processo de repassar conteúdos prontos. A aprendizagem passa a vincular-se a um contexto que tenha significado concreto. E o conhecimento passa a ser construído em relação aos contextos da realidade social, [...] aprende-se participando, vivenciando

sentimentos, agindo diante de fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. [...] Nesse sentido, a avaliação formativa relaciona-se com a opção de um currículo integrado e exige que se façam propostas de trabalho coerentes, com sentido para os alunos e, evidentemente para os professores. (GOMES, 2014c, p. 26)

Corroborando com tal reflexão, no sentido de conhecer com mais profundidade as práticas de avaliação no contexto da sala de aula, os sentidos e os significados atribuídos a elas, buscou-se investigar quais instrumentos avaliativos são utilizados pelos participantes da pesquisa.

Com a análise dos dados, verificou-se que (100%) dos professores têm preferência pela prova escrita e por trabalhos individuais; (28,2%) preferem a prova oral, (85,7%) optam por trabalho em grupo; (42,8%) preferem o seminário; (57,1%) optam por simulados e outros instrumentos.

Nesta mesma perspectiva, visando coletar mais informações acerca dos processos avaliativos em classe, buscou-se investigar que tipos de questões são predominantes nas avaliações escolares. Os dados revelaram que dentre as questões inseridas nas avaliações (100%) dos participantes responderam optar pela prova mista, combinando questões abertas e fechadas.

Durante a entrevista ficou evidente que as questões inseridas nas avaliações apresentam correspondência direta com o ENEM, uma vez que os professores demonstraram supervalorizar esse exame, não relatando, portanto, um trabalho na mesma proporção com itens de outras avaliações externas como a do SAEB ou PROEB.

O tópico a seguir se propõe a apresentar a quarta categoria - PROEB.

### **5.2.1.7 Categoria PROEB**

#### **5.2.1.8 Subcategoria - Avaliação externa do PROEB**

No atual contexto do ensino, a avaliação educacional externa tem se destacado como instrumento de gestão, aliado ao processo educacional, visando à qualidade do ensino. Através dos resultados das avaliações, Gomes (2014c) diz que se obtêm pistas ou dados relevantes sobre o ensino-aprendizagem. Esses dados permitem nortear o percurso realizado pelos alunos, bem como a inserção de planos, metas, ações e políticas públicas voltadas para a melhoria na qualidade do ensino. Para tanto, nos últimos anos os alunos brasileiros têm participado de exames avaliativos como PISA, ENEM, SAEB/Prova Brasil e SIMAVE/PROEB e os

resultados de proficiência em leitura demonstram que os estudantes apresentam um “nível crítico” ficando abaixo das metas determinadas pelo Plano *Todos pela Educação* (2012). (COSCARELLI; PRAZERES, 2013; MARTINS, 2013; BRIDON; NEITZEL, 2014). Exemplo disso foi divulgado no trabalho de Bridon e Neitzel (2014) após análise dos resultados do SAEB (2012). As autoras revelam que:

Segundo os resultados do Saeb/Prova Brasil de 2011, os alunos do 3º ano do Ensino Médio de 3.392 escolas públicas e particulares, em escala nacional, encontram-se, em média, no nível 3 de desempenho, visto que a média nacional alcançada foi de 267,63. (Brasil, 2012). A média considerada ideal definida pelo movimento Todos pela Educação (2012) para o Ensino Médio é de 300 pontos, nível 4 de desempenho. Segundo dados de Todos pela Educação (2012), 29,2% dos alunos do Ensino Médio encontram-se no nível 4 ou acima, ou seja, 70,8% dos alunos estão abaixo do nível esperado de desempenho em leitura. (BRIDON; NEITZEL, 2014, p. 455)

Diante desses resultados, é fundamental pensar na realização de trabalhos relevantes com a leitura no contexto escolar, de modo a promover a melhoria na qualidade do Ensino Médio, visando à democratização no ensino de Língua Portuguesa, tendo como finalidade a inclusão de todos os sujeitos no nível mais elevado de proficiência leitora.

Em conformidade com a discussão, salienta-se que com este tópico temático da pesquisa buscou-se investigar o nível de conhecimento que os professores têm acerca dos objetivos contidos nas avaliações externas. A análise revelou que a grande maioria, (71,4%), afirmaram que conhecem parcialmente; (14,2%) da população participante afirmou conhecer amplamente; outros (14,2%) responderam que não conhecem, mas que gostariam de conhecer. A seguir são apresentados os depoimentos de alguns participantes.

PROEB, ah, esse daí eu não sei te dizer muito bem... assim, eu aplico,... a gente analisa assim com a supervisão, mas eles não passam para gente qual que é o foco, que seria aí, no caso. Eu olho se os meninos já conseguiram as habilidades, se eles já conseguiram consolidar, desenvolver ou se têm algumas dificuldades. Eu ainda volto, mas assim, com relação ao motivo, objetivo, não. (Prof.<sup>a</sup> Eliane)

Se estas avaliações possuem algum objetivo real de mudança, eu ainda não consigo perceber como. (Prof. João Pedro)

Diante desses depoimentos fica evidente a percepção dos professores acerca dos objetivos das avaliações externas, demonstrando pela Prof.<sup>a</sup> Eliane a

falta de informações para explicar a finalidade e os reais motivos dessas avaliações, e pelo Prof. João Pedro a falta de otimismo no que concerne às mudanças propostas a partir dos objetivos da avaliação. De acordo com a SEE-MG as avaliações externas como a do PROEB possuem a intenção de fornecer informações aos gestores de rede, bem como aos gestores escolares acerca do desempenho discente nas capacidades leitoras, para as quais se espera que os alunos tenham desenvolvido ou consolidado, em uma dada disciplina ou etapa do seu período de escolarização. (MINAS GERAIS, 2014). Estas informações precisam chegar aos professores para que eles possam trabalhar no sentido de promover a proficiência leitora dos alunos, visando melhores desempenhos nas avaliações, tanto internas, quanto externas.

Ainda nesta mesma perspectiva categórica, com o questionário investigou-se se os professores acessam os Boletins de Resultados de Língua Portuguesa do PROEB. Os participantes afirmaram que,

No principio do ano a direção revela o número que precisamos para alcançar as metas do ano seguinte. (Prof.<sup>a</sup> Eliane)

Infelizmente, esses resultados não têm muito a ver com o que é trabalhado em sala e cobrado, pois a maioria dos alunos está pouco se importando com as provas externas. O objetivo deles, na maioria é ser aprovado e isso é feito quase de forma automática. (Prof. João Pedro)

Em meio a essas respostas a Prof.<sup>a</sup> Eliane afirma que acessa os Boletins, mas, não necessariamente, confirma que desenvolve trabalhos com os alunos em sala. O relato do Prof. João Pedro demonstra o descrédito nos resultados das avaliações externas e o descaso dos alunos com esses exames. Durante a pesquisa em campo verificou-se que os resultados são repassados aos docentes apenas em reuniões pedagógicas realizadas pelas escolas. O material completo impresso, bem como o digital, que constitui a *Revista Pedagógica de Língua Portuguesa* não é conhecido pelos professores. Eles afirmam não terem acesso a essa informação, na escola. Isso foi diagnosticado quando se perguntou se eles conheciam o material mais recente, ou seja, as *Revistas Pedagógicas de Língua Portuguesa* do PROEB de 2012 e 2013 impressas ou digitais e a grande maioria afirmou não conhecer o material, conforme se pode perceber nos depoimentos seguintes:



Olha, eu particularmente nunca vi. Eu acho que, na verdade, a gente não tem acesso a eles [boletins] porque elas [as coordenadoras] fazem um compilado desse resultado. Esses gráficos são passados para nós na reunião. É, exatamente. Eu pelo menos nunca manuseei [a revista]. Por exemplo, isso aqui não foi passado para nós, mas em forma de material, individual, entendeu? Essas das competências, da matriz de referência,... é, os descritores. Então isso é passado para nós em forma de material individual, tá. Acesso a essa revista eu particularmente nunca tive, eu não sei pelos outros. (Prof.<sup>a</sup> Malu)

Ó, esses gráficos que você está me apresentando aqui, geralmente eles são apresentados em reuniões. O material em si, que é o livro, não tanto. O material é mais raro, é mais difícil. (Prof.<sup>a</sup> Helena)

Não. O que sai... o que chega para a gente é só o resultado da turma. (Prof.<sup>a</sup> Eliane)

Se pesquisar, você acha, mas... não vi isso não! (Prof. João Pedro)

Com estas respostas, confirmou-se a hipótese de que alguns professores do Ensino Médio não conhecem e não têm acesso a documentos oficiais do PROEB, conforme evidenciaram os relatos dos professores Malu, Helena, Eliane e João Pedro. Questionou-se, também, sobre o recebimento de orientações para análises de Boletins de Resultados e, nesse sentido, (14,2%) dizem tê-las recebido, em capacitações dadas por técnicos da SEE/MG; (42,8%) dizem que as receberam na escola pelo serviço de supervisão/orientação; e, finalmente (42,8%) dizem que nunca foram orientados nesse sentido. Este último percentual chama a atenção, uma vez que um número elevado de professores afirma não possuir orientação sobre as análises dos Boletins de Resultados.

Diante disso, verifica-se a necessidade de a SEE-MG encaminhar às escolas, técnicos qualificados de modo a promoverem cursos ou reuniões para esclarecimentos sobre análises dos Boletins. Acredita-se que essas análises não são muito simples, e nem sempre os coordenadores pedagógicos detêm os saberes necessários para repassarem as informações, com as suas especificidades, aos professores em reuniões pedagógicas realizadas nas escolas. Além disso, estas reuniões são bastante limitadas. Normalmente realiza-se uma reunião anual, conhecida como o “Dia D”, onde são fornecidas essas informações, o que pode estar gerando essa incompreensão por parte dos professores.

Ainda dentro do mesmo tópico temático procurou-se investigar sobre a utilização dos resultados do PROEB para o planejamento das atividades. Nesse sentido os dados mostraram que (85,7%) responderam positivamente, enquanto

(14,3%) disseram não usar, por desconhecimento das habilidades que não foram consolidadas. Nesse momento percebeu-se uma contradição nas informações dos professores, uma vez que, em um dado momento, eles afirmam conhecer e usar os resultados, no sentido de ouvir explicações em reunião, enquanto em outro momento declaram não terem acesso ao material impresso ou digital que contém esses resultados destinados ao conhecimento docente.

Acredita-se que conhecer os resultados das avaliações vai muito além de ver alguns gráficos e/ou até mesmo ouvir algumas explicações durante as reuniões pedagógicas. Cabe ao professor investigar os dados publicados e disponibilizados para a escola, a fim de procurar compreendê-los na sua especificidade, para, então, encontrar estratégias que possam contribuir para a melhoria do ensino e, principalmente, dos resultados da sua escola.

Para complementar as informações acerca do acesso docente aos materiais do PROEB, buscou-se verificar o conhecimento dos professores sobre as Matrizes de Referência da avaliação do PROEB. Identificou-se que (71,4%) dos participantes responderam que conhecem a Matriz do 9º ano, enquanto (42,8%) afirmam conhecer apenas a Matriz do 3º ano. Com esses dados, mais uma vez percebe-se o baixo percentual e a falta de contato dos professores do Ensino Médio com os documentos oficiais que contém todas as orientações acerca da avaliação do PROEB. E essa situação vai mais além, não parando por aqui. Um exemplo disso é quando se questionou aos docentes acerca do nível de conhecimento da Escala de Proficiência do PROEB. Um número elevado - (57,1%) responderam que sim, conhecem, mas ao mesmo tempo, eles declararam que não sabem fazer a análise, confirmando a hipótese que se sustenta, ou seja, a falta de acesso aos materiais do PROEB. Outros (28,5%) responderam que sim, e que sabem como fazer a análise da proficiência. Finalmente, (14,2%) disseram que não conhecem, e tais respostas evidenciam-se nos seguintes comentários:

Essa habilidade específica não é trabalhada na escola. (Prof.<sup>a</sup> Malu)

Já vi, mas não sei como fazer a análise. Meu contato com a escala foi mínimo, durante um curso. (Prof. João Pedro)

Na verdade, conheço parcialmente. (Prof.<sup>a</sup> Helena)

Para fazer essa análise, a escola, ou a SEE deveriam disponibilizar um técnico para capacitar os professores. (Prof.<sup>a</sup> Jane)

Além dessas evidências nos relatos dos professores, outras ficaram explícitas durante a investigação. Desse modo, no mesmo tópico temático, perguntou-se também sobre a capacidade de correlacionar a Matriz e a Escala de Proficiência. Dentre os participantes, (28,5%) responderam que sim, e que fazem essa relação a fim de programar as suas atividades; (14,8%) disseram que sim, mas não estabelecem a relação entre essas habilidades e o seu planejamento; (57,1%) disseram não saber como fazer essa relação, conforme se vê nos comentários abaixo:

Essa habilidade não é apresentada aos professores. (Prof.a. Malu)

Por ter visto apenas uma vez, nunca tentei fazer essa relação. Costumamos receber os gráficos já consolidados. (Prof. João Pedro)

Infelizmente para se fazer esse trabalho de relacionar as habilidades, leva-se muito tempo e tempo, eu tenho muito pouco, já que trabalho em dois turnos e em casa, pois não tenho quem faça o serviço doméstico. (Prof.<sup>a</sup> Jane)

Segundo pode ser verificado acima, os professores afirmam não possuírem conhecimento acerca do assunto, além de não terem tempo, devido à demanda de trabalho acumulado entre escola e residência. Essa situação talvez esteja ocorrendo pelo fato de muitos professores trabalharem em dois cargos, conforme foi relatado na investigação.

No tema elaboração das avaliações, investigou-se se as avaliações elaboradas são pautadas por habilidades e competência. Nas respostas, (85,7%) disseram que sim e (14,3%) responderam que não. Sobre este aspecto, salienta-se que na pesquisa ficou evidente que a maioria dos professores investigados elabora as suas avaliações pautados nas habilidades e competências leitoras aferidas pelo ENEM, uma vez que acreditam que o exame possibilita ao aluno a oportunidade de ingresso no Ensino Superior, proporcionando o seu crescimento profissional e intelectual.

Ainda neste mesmo tópico temático, buscou-se investigar sobre o nível de conhecimento da concepção de avaliação adotada no PROEB. As respostas evidenciaram que (85,7%) a conhecem, enquanto (14, 3%) não marcaram a resposta, alegando que não poderiam responder por todos os professores da escola. Os professores comentaram o seguinte:

Sim, pelo fato de trabalharmos de maneira atualizada e sempre buscando um resultado satisfatório em nossas avaliações internas e externas. (Prof.<sup>a</sup> Dênia)

Não posso responder por todos os professores. Já ouvi falar da concepção de avaliação, mas vagamente. Não sei se é aplicada com uma só ou com mais finalidades. Penso que o foco é o aprendizado do aluno. E o que podemos melhorar. (Prof. João Pedro)

Conhecemos o básico não aprofundamos nesta concepção. (Prof.<sup>a</sup> Eliane)

Infelizmente, ainda continuam com o mesmo sistema antigo de reprovação, investindo em métodos antigos para alunos do século XXI. (Prof.<sup>a</sup> Jane)

A partir dessas respostas percebem-se dúvidas dos professores acerca da concepção da avaliação do PROEB. Diante disso, acredita-se que é importante investir em recursos pessoais e materiais, para proporcionar aos docentes todos os saberes essenciais sobre os objetivos, bem como a concepção da avaliação externa do PROEB. Ressalta-se que os professores percebem o valor da avaliação e, nesse sentido, foi perguntado a eles sobre a importância da avaliação da aprendizagem, em relação à preparação para o PROEB. Os participantes responderam o seguinte:

A avaliação oferece subsídios para o planejamento e manejo dos conteúdos visando à realização do PROEB. (Prof.<sup>a</sup> Malu)

É de suma importância, pois através do resultado da escola, percebe-se a defasagem dos alunos e fica mais fácil intervir para que ela seja sanada de forma mais eficiente. (Prof.<sup>a</sup> Jane)

Para finalizar esse eixo temático, indagou-se sobre as iniciativas adotadas pela escola para capacitação dos professores e, dentre outras, os participantes declararam as seguintes respostas:

Não houve nada nesse sentido. (Prof.<sup>a</sup> Malu)

Infelizmente, a escola não tem condições para tal capacitação. Eu, particularmente, faço cursos e especializações por conta própria. (Prof.<sup>a</sup> Célia)

A escola repassa para os professores o boletim de resultado das avaliações externas e fica apenas nisso. (Prof.<sup>a</sup> Jane)

Frente a essas evidências, defende-se, portanto, a necessidade de o Governo do Estado, através da SEE-MG, promover cursos de capacitação com

características específicas, voltadas à formação docente no Ensino Médio, contemplando, no nível mais elevado de saberes, a apropriação, objetivos e usos dos resultados das avaliações, de modo a contribuir para a melhoria da prática pedagógica, bem como para o ensino-aprendizagem no espaço-tempo da sala de aula.

O tópico a seguir possui a finalidade de apresentar os dados obtidos nas entrevistas realizadas com as especialistas.

### **5.3 Dados obtidos na entrevista às especialistas**

#### **5.3.1 Processo de avaliação na escola**

Com o intuito de compreender os processos avaliativos no âmbito escolar, a avaliação da aprendizagem foi tema das entrevistas realizadas com as especialistas (coordenação pedagógica) durante a pesquisa.

Nesse sentido, investigou-se como é, na prática, o processo de avaliação na escola. As participantes responderam o seguinte:

Utilizamos vários instrumentos de avaliação, provas, trabalhos em grupo e individuais, seminários etc. (Pedagoga Carla)

Ainda a avaliação quantitativa se sobrepõe à qualitativa. (Pedagoga Alice)

Esses depoimentos mostram uma contradição entre as respondentes, uma vez que a Pedagoga Carla afirma que os docentes utilizam uma variedade de instrumentos avaliativos, enquanto a Pedagoga Alice declara que a seu ver a avaliação continua sendo quantitativa, embora saibamos da concepção atual de avaliação. Gomes (2014c) chama a atenção, em seu estudo, para que os docentes desenvolvam em classe trabalhos que tenham sentido e significado para os envolvidos no processo avaliativo, de modo que estes possam ser avaliados a partir de uma perspectiva formativa, visando à construção do seu conhecimento.

Continuando a investigação, perguntou-se sobre quais diretrizes orientam o processo de avaliação dos professores do Ensino Médio. Diante disso, as especialistas responderam que,

As avaliações se orientam para que ao final do Ensino Médio os alunos alcancem os objetivos propostos para essa modalidade. (Pedagoga Carla)

[As diretrizes são] os planos de curso, baseados nos descritores, o CBC e matrizes de referência. (Pedagoga Alice)

A partir desses depoimentos percebe-se que o processo de avaliação está limitado apenas ao alcance do objetivo da disciplina, como também às orientações do CBC. No entanto, o que se acredita é que o processo de avaliar vai muito além desse contexto. Por esse motivo defende-se que é essencial compreender os sujeitos avaliados, suas crenças, as suas condições socioculturais, os seus saberes, entre outros, para que tal processo tenha sentido e significado na vida do aluno.

Buscando mais respostas para a pesquisa, perguntou-se às pedagogas participantes se elas percebem alguma semelhança entre o modo de avaliar do PROEB e a avaliação adotada pela escola no Ensino Médio. As especialistas afirmaram:

Procuramos sempre utilizar a mesma linha das avaliações sistêmicas para que assim o aluno possa ter mais êxito nessas. (Pedagoga Carla)

A grande maioria dos professores seleciona questões de provas existentes e trabalham em sala de aula. (Pedagoga Alice)

Embora essas respostas sejam positivas, por parte das especialistas, percebeu-se nas entrevistas com os professores que o seu modo de avaliar não apresenta tal semelhança com a avaliação do PROEB, mas sim, com a do ENEM, pelo fato de os docentes utilizarem e/ou selecionarem questões desse exame para serem trabalhadas na sala de aula. Além disso, o estudo evidenciou que os docentes têm pouco contato com os documentos oficiais do PROEB, inclusive com a *Revista Pedagógica de Língua Portuguesa*, conforme foi relatado pelos professores Malu, João Pedro, Helena e Eliane.

Nessa perspectiva, perguntou-se sobre quais iniciativas a escola já teve para proporcionar capacitação para os professores. As participantes responderam:

Nenhuma, somente os cursos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação. (Pedagoga Carla)

Encontramos, nos módulos dos professores, estudo sobre questões do interesse da maioria dos professores através de questionário. Convite para cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria de Educação. (Pedagoga Alice)

Esses excertos do relato da Pedagoga Carla demonstram que a ação de capacitação docente não acontece no âmbito da escola, ou se limita apenas aos encontros por módulos, conforme afirma a Pedagoga Alice; algo que nem sempre acontece do modo como os professores gostariam, ou seja, por área de trabalho. Segundo o estudo, evidenciou-se essa situação, especificamente, no depoimento da Prof.<sup>a</sup> Célia, que solicita tais encontros com o objetivo de discutirem problemas e soluções para a melhoria do ensino da disciplina de Língua Portuguesa.

Neste estudo, também se investigou se os professores coordenadores do Ensino Médio conhecem a concepção de avaliação adotada no PROEB. Eis que seguem as respostas das especialistas:

Sim, sempre trabalhamos com esses dados nas reuniões pedagógicas.  
(Pedagoga Carla)

Sim. (Pedagoga Alice)

Sobre tais respostas, salienta-se que, mesmo havendo a confirmação das respondentes, encontraram-se dúvidas por parte dos docentes. Exemplo disso ficou evidente no depoimento da Prof.<sup>a</sup> Eliane ao relatar “não saber dizer muito bem sobre o objetivo do PROEB”, demonstrando, assim, que ainda são precárias as informações sobre essa avaliação que chegam aos professores.

Nesse mesmo tópico temático buscou-se conhecer a opinião das participantes sobre os modos pelos quais os conhecimentos sobre avaliação da aprendizagem poderiam favorecer a formação dos professores. Elas responderam o seguinte:

Um maior conhecimento acerca desse tema com certeza melhoraria a prática de avaliar. (Pedagoga Carla)

Esses conhecimentos incentivariam a capacitação constante dos professores, a atualização das práticas em sala de aula e conseqüentemente uma aprendizagem significativa. (Pedagoga Alice)

Pelos excertos anteriores, verifica-se a importância dos saberes acerca da avaliação, algo que se tem discutido neste estudo. Acredita-se, sobretudo, que ao proporcionar tais conhecimentos aos docentes, com mais ênfase na relevância da avaliação, os professores articulariam teoria e prática na sala de aula, à melhoria da aprendizagem, ressignificando o ensino e as suas práticas pedagógicas na escola.

Na perspectiva de conhecer o ambiente de pesquisa, perguntou-se sobre as dificuldades identificadas no processo de avaliação da aprendizagem no Ensino Médio, por parte dos docentes e discentes. Eis as respostas:

a) Por parte dos docentes

É a primeira vez que trabalho com Ensino Médio e ainda não pude observar as dificuldades. (Pedagoga Carla)

Alguns professores ainda insistem nos métodos tradicionais de aprendizagem, [há] insatisfação da educação como um todo. (Pedagoga Alice)

b) Por parte dos discentes

É a primeira vez que trabalho com o Ensino Médio e ainda não pude observar as dificuldades. (Pedagoga Carla)

Há falta de interesse e comprometimento dos alunos pela formação escolar. (Pedagoga Alice)

O relato da Pedagoga Carla evidencia que o curto período de experiência com o Ensino Médio não possibilitou ainda a detecção de dificuldades discentes e docentes no âmbito da escola, embora elas existam. No entanto, a Pedagoga Alice afirma que há dificuldades em ambas as partes. Com respeito aos professores, a respondente afirma que alguns persistem no modo tradicional de ensino, bem como no uso desses métodos que atualmente ganharam novo contexto e significado no ensino, assim como nas práticas de avaliação no espaço da sala de aula. (GOMES, 2014c).

Finalmente, neste tópico, buscou-se conhecer a opinião das participantes acerca da influência do PROEB nas práticas de avaliação dos docentes da escola e, elas disseram:

Pensamos muito mais na elaboração das questões das provas. (Pedagoga Carla)

De forma isolada sim, por pressão do sistema. (Pedagoga Alice)

A partir dessas respostas fica evidente, no relato da Pedagoga Carla, que a influência do PROEB está limitada à elaboração das provas aplicadas pelos professores da escola e nada mais. E, em complemento a isso, a Pedagoga Alice



declara que tal influência se deve ao fato de serem pressionados pelo sistema, uma vez que se acredita, portanto, que a avaliação faz parte de uma política governamental pela qual se consolidou o Estado Avaliador.

Os tópicos que seguem se propõem a apresentar os resultados das escolas e, ao final, encerra-se o capítulo com as considerações finais sobre este estudo.

### 5.3.2 Dados obtidos pela análise documental

#### 5.3.3 Resultados das escolas

Para a obtenção dos resultados das escolas investigadas, foi necessário adquirir as *Revistas Pedagógicas de Língua Portuguesa do PROEB* de 2012 e 2013 para responder ao primeiro objetivo desta pesquisa que é investigar os resultados do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) de Minas Gerais no período de 2012 e 2013, verificando os níveis de proficiência em leitura dos alunos do 3º ano do Ensino Médio de duas escolas públicas. Portanto, a seguir são apresentados os dados do atual contexto de proficiência em leitura em âmbito estadual e local contendo as análises desses resultados por escola.

#### 5.3.4 Resultado da Escola Estadual Mário de Andrade

O QUADRO 7 que segue possibilitou a análise dos resultados da Escola Estadual Mário de Andrade.

**QUADRO 7**  
**PROFICIÊNCIA EM LEITURA NA E.E. MÁRIO DE ANDRADE**

ANO	ESCOLA	SER	MINAS GERAIS	PORCENTAGEM POR PADRÃO DE DESEMPENHO		
				Baixo (até 300)	Intermediário (300 – 375)	Recomendável (acima de 375)
2011	279,8	269,9	271,4	26,0	41,5	32,5
2012	287,7	271,5	273,8	15,9	49,2	34,8
2013	294,4	283,7	280,6	12,2	39,1	48,7

**Fonte:** Baseado nos dados do PROEB/SIMAVE

No estudo, evidenciou-se que no ano de 2012 a proficiência média em Língua Portuguesa nessa escola foi de (287,7) valor que superou os índices da Superintendência Regional de Ensino (SRE), que na época tinha como meta (271,5). Em 2012 houve também, por parte da escola, um aumento em relação ao resultado geral da Rede Estadual de Minas Gerais que foi de (273,8) previsto para o mesmo período aferido.

Diante desses dados da instituição, percebe-se um aumento do resultado da Escola Mário de Andrade em mais de (6%) em relação ao da SRE e, (5,1%), em relação ao valor geral do Estado. Isso mostra, portanto, que a instituição de ensino, não só alcançou, como também ultrapassou as metas definidas pelo Plano de Metas do Acordo de Resultados (PMAR) da SEE/MG.

Segundo o Boletim Pedagógico, na ocasião previa-se a participação de 203 alunos. No entanto, foram 163 comparecimentos, equivalendo a (80,3%) do percentual estimado.

Com respeito ao percentual por padrão de desempenho, revelou-se que (15,9%) dos alunos encontram-se no nível baixo; (49,2%) correspondem ao nível intermediário; e (34,8%) alcançaram o nível recomendado. Pelo resultado, fica evidente que houve redução do nível baixo e aumento significativo nos dois últimos níveis em relação ao ano de 2011.

É importante ressaltar que no ano anterior a escola também havia superado as metas tanto do Estado, quanto as da SRE, acordadas no PMAR determinado pela SEE/MG.

Quanto aos resultados de 2013, verificou-se considerável aumento em relação ao ano anterior, de forma que a escola conseguiu alcançar as metas acordadas, superando em (3,8%) os resultados tanto da SRE (283,7), como também os do Estado de Minas Gerais (280,6) em (5%).

Com relação ao percentual de padrão de desempenho, evidenciou-se que (12,2%) dos alunos encontra-se no nível baixo, (39,1%) no nível intermediário e (48,7%) alcançaram o último nível, o recomendado. Além disso, identificou-se uma redução no primeiro nível e aumento bastante considerável nos dois últimos níveis. De acordo com o Boletim Pedagógico, na ocasião estava prevista a participação 153 alunos, no entanto, foram 116 os que compareceram, equivalente a (75,8%) do percentual estimado.

### 5.3.5 Resultado da Escola Estadual José de Alencar

Os resultados de 2012 e 2013 da Escola Estadual José de Alencar são apresentados por meio do QUADRO 8 que segue. Com ele é possível ter uma visão geral dos dados que foram investigados.

#### QUADRO 8

##### 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: Baseado nos dados do PROEB/SIMAVE

Ao analisar os resultados da Escola Estadual José de Alencar, evidenciou-se que no ano de 2012 a proficiência média da escola em Língua Portuguesa foi de (259,4) valor que representou uma redução de (8,31%) em relação ao ano de 2011, ficando com índices menores que os da SRE (271,5) e o do Estado de Minas Gerais (273,8).

Diante desses dados, identificou-se uma queda de (12,3) pontos no resultado da Escola José de Alencar, representando uma redução de (4,46%) em relação aos da SRE e (5,26%) em relação ao valor do Estado, demonstrando, portanto, que a escola não alcançou as metas definidas pelo PMAR determinado pela 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 somente (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 PMAR determinado pela SEE/MG, superando o resultado tanto do Estado, quanto o da SRE.

No que diz respeito aos resultados de 2013, verificou-se um considerável aumento em relação ao ano de 2012. A escola ficou com (298,1) e conseguiu alcançar as metas acordadas, superando em (5,08%) os resultados da SRE (283,7) e, em (6,24%), os do Estado de Minas Gerais (280,6). De acordo com o Boletim Pedagógico, previa-se a participação de 58 alunos. No entanto, foram 50 os que 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. Nesse contexto, os participantes 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 e 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... de... justificativa. (Pedagoga Carla)

A gente teve alguns problemas tipo,... é... aquelas imposições. Não imposição, mas a... a... o sistema, querer é que sejam aprovados tantos por cento, [...]. 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 têm condição, entendeu? Só que por conta dessa sazonalidade, da gente ter, por exemplo, esse ano, o do ano passado não foi bom, entendeu? [...]. Esse resultado aqui porque, os próprios alunos... eu acredito mais na capacidade, no comprometimento deles do que da gente. Sabe, eu atribuo mais a eles. Então nós tivemos aqui algumas dessas questões de... de 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 (Prof.<sup>a</sup> Malu).

Ainda justificando o resultado, a respondente diz que há outros problemas que interferem nos resultados. 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 essa entrevistada, quando isso é percebido por ela, imediatamente procura a coordenação para comunicar-lhe sobre o acontecimento. Dessa forma, a especialista responsável se prontifica a ligar para a casa do aluno, verificando, assim, o provável motivo da infrequência, se é por doença, ou outro fator. O outro problema diz respeito à greve do ano anterior. Para a entrevistada, a greve de 2011 se refletiu no resultado de 2012 e, em razão disso, ela afirmou: *“Por mais que a gente tentasse reverter essa situação, de certa forma isso influencia no aprendizado, no curso normal das coisas. Então, eu acredito que isso possa ter acontecido sim”*. (Prof.<sup>a</sup> Malu).

Além disso, outro participante, para justificar os resultados, afirma que alguns alunos não se dão ao trabalho de ler a avaliação adequadamente, e que não há por parte deles um comprometimento ao fazê-la. Segundo o participante, o professor entrega a avaliação, cobra a leitura, mas alguns alunos, para se verem *“livres daquilo rápido”*, fazem e entregam a prova sem o menor cuidado. Isso tudo porque querem *“ir para casa, ou fazer qualquer coisa”* (João Pedro).

Na visão dos participantes da Escola Mário de Andrade os resultados do PROEB de 2011, 2012 e 2013, não foram melhores, por alguns problemas que ocorrem há anos. Isso é justificado por causa da época em que a avaliação é aplicada, ou seja, logo depois da prova do ENEM. Os professores alegam que os alunos estão cansados de tal modo, que isso interfere nos resultados da avaliação do PROEB, conforme o depoimento de um deles:

Depois do Enem, final de ano, os alunos não dão atenção a essa prova. Então, muitos chutam, é... é... não levam a sério a prova. Então, eles não fazem bem, não têm aquela responsabilidade de fazer realmente, chutam e... não levam a sério. E, com isso, prejudica a escola. Eu acho que deveria ser em outra época. Deveria ser antes do Enem. A época é terrível! Eu tive turmas aqui excelentes, de afundar naquela prova, porque ninguém está nem aí. E eles falaram mesmo: Ah, eu não vou ficar perdendo o meu tempo não! Eu não quero fazer não! Isso não vale nada, não vale nota, não vale nada e não vai fazer diferença nenhuma. Nós estamos cansados! Eles mesmos falam. A gente constrói isso o ano inteiro, mas isso é muito difícil. (Prof.<sup>a</sup> Célia)

Visando reverter essa situação e, principalmente, garantir melhores resultados do PROEB nos anos próximos, os participantes das duas escolas

revelaram as suas preocupações, bem como as ações adotadas para alcançarem o objetivo. Nesse sentido, os respondentes da Escola José de Alencar disseram que os professores se reuniram, diagnosticaram a real situação dos alunos e começaram a trabalhar de forma diferenciada, abordando mais a prova e o processo avaliativo, de tal modo que todos utilizavam uma mesma abordagem sobre o assunto dentro da sala de aula. De acordo com os professores, além disso, tudo, adotaram-se trabalhos mais dinâmicos, com a participação ativa dos alunos.

Na Escola Mário de Andrade, os professores afirmaram que quando tiveram acesso aos resultados da escola, eles discutiram as ações a serem realizadas diante desses resultados, e as atividades que seriam trabalhadas dentro da sala. No entanto, afirmam que precisam de mais encontros na escola para que possam ser trocadas experiências, ter capacitação e, sobretudo, formular e/ou preparar questões/atividades visando à melhoria dos resultados das avaliações do PROEB.

## **6 Considerações finais**

O presente estudo se propôs a apresentar os resultados do PROEB de 2012 e 2013 de duas escolas públicas de Minas Gerais e, para tanto, utilizaram-se dados de pesquisa contemporânea realizada no âmbito da sala de aula de Língua Portuguesa. Os dados obtidos a partir da investigação foram processados e permitiram acesso a informações que foram geradas conjuntamente com as respectivas análises. Através delas foram extraídos os resultados ora apresentados.

Os dados da pesquisa evidenciaram, em um primeiro momento, as condições socioeconômicas dos alunos, bem como as suas práticas letradas e avaliativas no contexto das escolas. Em um segundo momento investigaram-se os dados docentes, conforme é demonstrado a seguir.

Em análise discente, sobre o “nível socioeconômico” aferido por meio dos questionários, constatou-se que os alunos do Ensino Médio se situam na faixa etária de 17 a 19 anos, tendo a grande maioria (72,9%), uma renda familiar variando de 1 a 3 salários mínimos, e (88,6%) sendo residentes em casa própria. Constatou-se, ainda, que (52,8%) dos respondentes não se encontram matriculados em nenhum curso de aprendizagem ou profissional, embora (47,2%) declararam sua

formação em outros cursos oferecidos, tanto no município, como na grande região metropolitana.

Neste estudo, defende-se a relevância da leitura e, para tanto, acredita-se que ato de ler é fundamental para a inserção plena do indivíduo na sociedade. E, nesse sentido, a compreensão leitora é uma das mais importantes habilidades a serem desenvolvidas na Educação Básica e, por isso, precisa ser consolidada no Ensino Médio.

Diante disso, cabe ao professor, em sala de aula, utilizar-se de procedimentos, propor atividades que desenvolvam o senso crítico e aprimoramento do uso da linguagem verbal, escrita e oral. Assim sendo, é investindo na ampliação das habilidades de leitura dos alunos, que as instituições escolares podem minimizar significativamente o baixo desempenho escolar, as dificuldades de compreensão leitora, bem como os índices de fracasso escolar, detectados nas avaliações externas.

Sabendo-se, sobretudo, da relevância leitora na vida estudantil do aluno, na categoria “letramento” investigaram-se as práticas de leitura, revelando que (75,7%) gostam de ler, enquanto (24,3%) afirmaram não demonstrar o gosto pela leitura. Além disso, investigaram-se as aspirações dos alunos acerca da importância da leitura em suas vidas. Constatou-se que para grande percentual discente (54,3%) a leitura é muito importante, e que os alunos reconhecem isso. Nesse sentido, buscou-se descobrir quais leituras são realizadas pelos alunos, constatando-se que eles têm contato com uma ampla variedade de gêneros discursivos durante as aulas de Língua Portuguesa, tais como artigos, cartas, *e-mails*, textos dissertativos, anúncios, entrevistas, charges, contos, poemas, tirinhas, retratos, novelas, crônicas, romances, entre outros.

Também foram investigadas as competências leitoras, a fim de conhecer os letramentos escolares dos alunos. No entanto, observou-se que, em muitos casos, os gêneros trabalhados em classe estão voltados para o desenvolvimento das competências e habilidades leitoras exigidas pelo ENEM, uma vez que, tanto alunos, como professores atribuem grande importância a esse exame. Ao investigar as habilidades no suporte digital, constatou-se que os alunos, têm acesso a várias tecnologias digitais e as utilizam com diversas finalidades de comunicação, através de *e-mails*, redes sociais e *blogs*. Mas constatou-se também que (47,8%) o utilizam

somente os recursos básicos; (33,3%) utilizam apenas os recursos intermediários; somente (14,5%) utilizam os recursos mais avançados; e (4,3%) não sabem utilizar o *Word* editor de texto. Com relação à informática e o que os alunos sabem fazer com ela, observou-se que: (88,6%) sabem editar fotografias; (85,7%) gravam arquivos em *pen drive* e CD; (70%) desenham no *paint brush*; e (62,9%) escaneiam imagens.

Ao investigar a categoria “avaliação”, no que diz respeito às habilidades e competências avaliadas pelo PROEB, constatou-se que há muito o que se fazer para que os alunos tenham acesso aos gêneros aferidos neste exame, porque se verificou, através das entrevistas, que os professores têm pouquíssimo acesso ao material impresso e, infelizmente, nenhum, ao material digital que contém os itens avaliados, bem como os resultados com as suas orientações pedagógicas. Essa situação ficou evidente na pesquisa, quando se investigou a forma pela qual as informações sobre as avaliações externas chegam aos alunos. Verificou-se que ainda são precárias ou insuficientes as informações que chegam aos alunos sobre a importância das avaliações externas e, em razão disso, muitos estudantes não se comprometem em fazer a prova com responsabilidade, o que vem a prejudicar, sobretudo, os resultados das escolas.

Na segunda parte da pesquisa, foram analisados os dados referentes às entrevistas e questionários respondidos pelos docentes. Desse modo buscaram-se informações acerca das condições socioeconômicas, profissionais, bem como as formas pelas quais os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio têm promovido a leitura em classe, e o modo como os resultados da disciplina têm chegado até os participantes. Para tanto, utilizou-se das categorias linguagem/leitura, avaliação e PROEB.

Nesse sentido, na categoria “leitura”, constatou-se que os professores trabalham com textos variados, fato esse confirmado pelas respostas discentes e docentes. São gêneros discursivos do cotidiano e que contemplam habilidades leitoras, que segundo os professores são pautadas nas avaliações externas, embora sendo essas habilidades abarcadas com maior ênfase no ENEM.

Ao investigar a categoria “avaliação”, evidenciou-se que os professores optam por instrumentos variados de avaliação, tais como trabalho individual, trabalho em grupo, seminários e provas mistas, entre outros modos avaliativos.



Na categoria “PROEB” o estudo mostrou que faltam informações aos professores acerca das avaliações externas, e também de seus objetivos. Durante a entrevista isso ficou evidente, conforme relato de alguns participantes. Outro ponto que chamou a atenção foi o desconhecimento dos professores em relação ao material que é direcionado às escolas para que os gestores e professores conheçam a realidade dos alunos: a *Revista Pedagógica de Língua Portuguesa*, documento oficial da SEE-MG, que é editada nos formatos impresso e digital e que contém as orientações pedagógicas, além do resultado do PROEB. Isso demonstra que há problemas na forma de divulgação desses documentos, uma vez que não têm sido acessível aos professores, sujeitos para os quais esses documentos são destinados e, personagens que de fato deveriam conhecê-los e acessá-los em um dos formatos disponíveis pelo Governo do Estado.

Quanto aos resultados das escolas, evidenciou-se, através das análises, que ainda os alunos do Ensino Médio 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, nas duas escolas investigadas. De acordo com os professores, isso ocorre por vários motivos, citando inclusive o descaso 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. Acredita-se que isso tem acontecido por falta de informações sobre a avaliação do PROEB para os alunos.

A fim de modificar essa crença discente, acredita-se na necessidade de investimento em ações docentes, formação e orientação sobre o real objetivo das avaliações externas, inclusive a do PROEB, de modo que os professores adquiram saberes específicos sobre esse campo do conhecimento e, possam, sobretudo, proporcionar na sala de aula, momentos de discussão com seus alunos, sobre a importância dessas avaliações, assim como dos seus objetivos.

Colaborando para que os professores tenham acesso às informações, criou-se um *website*<sup>24</sup> com o objetivo de disponibilizar todo o material digital aos docentes, com vistas ao esclarecimento das dúvidas acerca dos objetivos e das

---

<sup>24</sup> Disponível em: <http://leitura-em-foco6.webnode.com/>

avaliações externas do PROEB. Gomes (2014b) 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. Fundamentalmente, acredita-se que os alunos e professores precisam saber disso. Portanto, é preciso esclarecer 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 conhecer as habilidades ou capacidades de letramento dos alunos. E, buscando alcançar melhores resultados na proficiência leitora, é essencial fomentar ações docentes no sentido de promover melhorias no ensino-aprendizado, inclusive de Língua Portuguesa. Para tanto, acredita-se que é essencial 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 Língua Portuguesa, de modo a torná-lo eficiente e eficaz para o educando.

Nesse contexto, ressalta-se que cabe ao professor o conhecimento da realidade dos seus alunos, no que diz respeito à proficiência leitora em todos os níveis aferidos. Além disso, para alcançar sucesso e melhoria no ensino de Língua Portuguesa, 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 parte do domínio público, articulando as avaliações internas e externas, de modo que os alunos adquiram conhecimento e, sobretudo, desenvolvam as suas capacidades leitoras, obtendo contato com os o maior número possível de gêneros discursivos, essenciais à sua formação, e que são exigidos nas avaliações externas, inclusive nas do PROEB. Desse modo, busca-se colaborar, de forma a ampliar os seus saberes, melhorar os resultados das escolas e, principalmente, promover o desenvolvimento da cidadania, como o processo educacional desse cidadão, proporcionando-lhe o pleno direito à educação.

No que diz respeito à avaliação, e considerando que os professores são os principais usuários dos resultados das avaliações externas, é fundamental que eles acessem esses resultados e os utilizem no desenvolvimento do seu trabalho em

sala de aula, buscando maior articulação entre esses resultados e a avaliação interna. Para tanto, será importante que o professor compreenda que os resultados das avaliações externas são um dos indicadores do desempenho dos alunos, podendo, portanto, fornecer algumas pistas para repensar o que a escola vem produzindo e o que ela pode melhorar. Por outro lado, é importante que os professores problematizem a sua prática na direção de uma avaliação formativa, originada de dentro da escola, de modo democrático. (GOMES, 2014c).

Dentro dessa perspectiva, considera-se a avaliação como um ponto de partida, de apoio, um elemento a mais para repensar e planejar a ação pedagógica e a gestão educacional. Os pontos de chegada são o direito de aprender e o avanço da melhoria global do ensino. Por isso, é fundamental que os professores considerem os dados e informações produzidos pelas avaliações, saibam o que significam. De tal modo que, além de utilizá-los para a elaboração e implementação de ações, desmistifiquem a ideia de que a avaliação externa é apenas um instrumento de controle, ou ainda, que sua função é comparar escolas ou determinar a promoção ou retenção de alunos. (GOMES, 2014c)

Concluindo, é bom lembrar que as avaliações externas fornecem dados que, se apropriados de forma consistente, podem revigorar os contornos da escola pública, cujo desafio é garantir o ensino-aprendizagem para todos os seus alunos. Porém, tanto as avaliações externas, quanto as avaliações internas da escola e a reflexão sobre sua realidade não podem se esgotar nelas próprias, devendo ser tomadas como o ponto de partida para a trajetória da escola rumo à sua avaliação institucional.

## 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, 1953/ 2011.

BAUER, A; GATTI, B. A. *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. V. 2. Florianópolis: Insular, 2013.

BONAMINO, A. Algumas reflexões sobre as iniciativas internacionais de avaliação da educação. In: *Educação em debate*. CANDAU, V.M; SACAVINO, S.B. (Org.), 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

BONAMINO, A. Avaliação educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos? In: BAUER, A; GATTI, B. A. *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. V. 2. Florianópolis: Insular, 2013.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Bases Legais*, 2000a. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=23>> Acesso em: 09 de ago. 2014.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências humanas e suas tecnologias, 2000b*. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=23>> Acesso em: 09 ago. 2014.

BRASIL. Relatório Nacional Pisa 2012: Resultados Brasileiros. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio\\_nacional\\_pisa\\_2012\\_resultados\\_brasileiros.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf)> Acesso em 8 maio 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Nota Explicativa – Resultados Prova Brasil, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; *Formação de professores do ensino médio, etapa II - caderno IV : linguagens*. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Bases Legais*, 2000a. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=23>> Acesso em: 9 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2006.

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.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ministério da Educação. *Nota Explicativa – Resultados Prova Brasil*, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Formação de Professores do Ensino Médio. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Etapa I - caderno VI: *Avaliação no Ensino Médio*. Curitiba. Setor de Educação, UFPR, 2013.

BRIDON, J; NEITZEL A. A. Competências Leitoras no SAEB: qualidade da leitura na educação básica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.39, n.2, p.437- 462, abr./jun. 2014. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)> Acesso em: 15 de set. de 2014.

BROOKE. N. Políticas Estaduais de Responsabilização: Buscando o diálogo. In: *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. V. 2. Florianópolis: Insular, 2013.

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

CASTRO, M.H.G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br>>; <[www.scielo.br](http://www.scielo.br)>. Acesso em: 13 de abril de 2014.

COSCARELLI, C. V. Entendendo a leitura. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte: UFMG. v. 10, n. 1, p.7-27, jan./jun. 2002.

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

COSCARELLI, 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.

COSCARELLI, C. V; PRAZERES, L. *Avaliando a leitura*. In (Org.) \_\_\_\_\_; *Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula*. Belo Horizonte: Vereda, 2013, p. 162- 183.

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.

DENZIN, N. K; LINCOLN. Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, A.V. M *et al.* Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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.

DIEB, M. A leitura na sala de aula. In: COSCARELLI, C.V. (Org.) \_\_\_\_\_; *Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula*. Belo Horizonte: Vereda, 2013, p. 37-59.

GATTI, B. A. Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas. In: BAUER, A; GATTI, B. A; TAVARES, M. A. *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. V. 1. Florianópolis: Insular, 2013.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY. A. S. *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. Revista de administração de empresas, V.35, n.2, p. 57-63, 1995.

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, 2014a, p. 333-363.

GOMES, S. S. *Os docentes e as políticas de avaliação externa e interna: articulações, tensões e perspectivas*. In: X SEMINÁRIO DA REDE ESTRADO Direito à Educação, políticas educativas e trabalho docente na América Latina: experiências e propostas em disputa, 2014b, Salvador. Anais. Salvador: UNEB, 2014b. p. 1-15.

GOMES, S. S. *Um olhar sobre as práticas de avaliação na escola*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014c.

GOMES, S.S. *Limites e possibilidades do letramento escolar: um estudo etnográfico das práticas de leitura e das capacidades de linguagem nas disciplinas curriculares / Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, UFMG/FaE, 2010. 382 p.*

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.

GOMES, S.S 2015. Brincando e aprendendo com tecnologias digitais na escola: construindo sequência didática com o *tablet* na educação infantil. In: *Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre*. , 2015. v.1. p.1 – 4.

GOMES, S. S. Políticas de avaliação externa e interna desafios e perspectiva. 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, 2015, v.1, p. 347-360.

IDEB. *Resultados de Minas Gerais*. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=317379>> Acesso em 15 set. 2014.

IDEB. *Resultado Nacional*. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=317654>> em 15 set. 2014.

INEP. *Resultados*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/resultados>> Acesso em: 15 set. 2014.

ITEM. Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/item/>> Acesso em 3 mar. 2014.

JEFFREY, D. C. O monitoramento da educação básica na esfera estadual: o caso paulista. In: GRANVILLE, M. A. (Org.). *Currículos, sistema de avaliação e práticas educativas: da escola básica à universidade*. Campinas, SP: Papiros, 2011.

JORGE, G. M. S. *Prática de leitura e produção de texto*. Ouro Preto: UFOP/CEAD, 2007.

JORGE, G. M. S. As relações entre letramento escolar e não escolar: uma oportunidade de reflexão para a Eja. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas, 2012.

KUSIAK, S. M. Uma análise da Prova Brasil com enfoque nos processos de leitura e escrita. *Anal. IX ANPED SUL*. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. UPF, 2012.

LEMKE, J. *Travels in Hipermodality (Working Draft) Visual Communication*. vol. 1, nº 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.

MARTINS. I. M. L. *PROEB e o contexto do ensino médio: um estudo de caso em duas escolas de Coronel Fabriciano – Minas Gerais*. Dissertação (Mestrado) CAEd - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

MINAS GERAIS. *Conteúdo Básico Comum de Língua Portuguesa (CBC) no Ensino Fundamental e Ensino Médio*. Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/banco\\_objetos\\_crv/%7BBB6AC9F9-ED75-469E-91A4-40766F756C2D%7D\\_LIVRO%20DE%20PORTUGUES.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BBB6AC9F9-ED75-469E-91A4-40766F756C2D%7D_LIVRO%20DE%20PORTUGUES.pdf)> Acesso em: 13 abr. 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Boletim Pedagógico de Avaliação da Educação: SIMAVE/PROEB – 2008 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. CAEd, Juiz de Fora, v. 2, jan./dez. 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave), PROEB – 2011 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3 (jan./dez. 2011), Juiz de Fora, 2011.

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. 2012. Disponível em: <[http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2013/07/PROEB\\_LP\\_3EM\\_2012.pdf/](http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2013/07/PROEB_LP_3EM_2012.pdf/)> Acesso em 17 jun. de 2014.

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. 2013. Disponível em<<http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/07/P>

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. PROEB – 2014/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan./dez. 2014), Juiz de Fora, 2014 – Anual. Conteúdo: Revista Pedagógica - Língua Portuguesa - 3º ano do Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/06/MG-PROEB-2014-RP-LP-3EM-WEB.pdf>:> Acesso em 16 de out. de 2015.

MORAES, E. V. H. de M. *Homepage de fanfictions: um estudo bidimensional de gênero na concepção sociorretórica*. Mestrado em Língua Portuguesa. (Dissertação). Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

ROJO, R. Alfabetismo(s): Desenvolvimento de competências de leitura e escrita. In (Org.) ROJO, R. *Letramentos Múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009. p. 73-83.

ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004. Disponível em: <[http://www.academia.edu/1387699/Letramento\\_e\\_capacidades\\_de\\_leitura\\_para\\_a\\_cidadania](http://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania):>. Acesso: 14 mar. 2014.

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.

SAUL, A.M. Referenciais freirianos para a prática da avaliação: apontamentos. In: *Educação em debate*. CANDAU, V.M; SACAVINO, S.B. (Org.), 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

SILVA, M. J. A. *Regulação Educativa: o uso dos resultados de proficiência das avaliações do PROEB por diretores escolares em Minas Gerais*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerias, FaE/UFMG, 2011. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-8M3P5S>> Acesso: em 3 mar. 2014.



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.

SOLÉ, I. *Estratégias de leituras*. 6. Ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

TEIXEIRA, A. Letramento digital no ensino médio: uma avaliação das habilidades leitoras dos alunos de uma escola da rede pública estadual de Minas Gerais. In: *Anal do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre.* , 2015. v.1. p.1 – 4

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.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988/2001.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1934/1993.

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

## APÊNDICE A

### ROTEIRO QUESTIONÁRIO (PROFESSOR)

Escola: \_\_\_\_\_

Professor (a): \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Caro (a) Professor (a),

Este questionário tem por finalidade levantar dados acerca do trabalho que envolve as habilidades de leitura dos alunos. Além disso, pretende-se investigar como os resultados da avaliação externa têm chegado às escolas e sobre as formas pelas quais esses resultados possam estar sendo utilizados pelos professores em sua prática pedagógica. Os dados coletados serão organizados, analisados e servirão como objeto de estudo para a pesquisa desenvolvida por mim.

Andréia Teixeira

1. Você é professor (a) de qual série no Ensino Médio?

a ( ) 1º ano

b ( ) 2º ano

c ( ) 3º ano

2. Durante as aulas de leitura você prioriza o trabalho com textos permitindo ao aluno o contato com diferentes gêneros discursivos escritos?

a ( ) Sim.

b ( ) Não.

Comente:

---

---

---

3. Quais são os textos utilizados durante a sua aula de Português?

a ( ) Artigo

b ( ) Carta

c ( ) Dissertação

d ( ) Anúncio

e ( ) Entrevista

f ( ) Charge

g ( ) Poema

h ( ) Instruções

i ( ) Operação

j ( ) Estatuto

k ( ) Conto

l ( ) Leis

m ( ) Tirinha

n ( ) Retrato

o ( ) Novela

p ( ) Cordel

q ( ) Ata

r ( ) Crônica

s ( ) Romance

t ( ) Relatório

u ( ) E-mail

4. Os textos trabalhados em sala são pautados no desenvolvimento das competências e habilidades de leitura?

a ( ) Sim. b ( ) Não.

Comente:

---

---

---

5. Em quais suportes circulam os textos trabalhados em sala?

a ( ) Jornal b ( ) Revista c ( ) Livro d ( ) Digital ( ) Outros, quais?

6. Quais são os recursos que você utiliza durante as suas aulas?

a ( ) Quadro e giz b ( ) Livro didático c ( ) Computador d ( ) Apostila

e ( ) Livro literário f ( ) Jornal g ( ) Revista h ( ) TV

i ( ) Vídeo j ( ) Som k ( ) Retroprojektor l ( ) Outros

7. Quais são os instrumentos de avaliação utilizados no processo de ensino-aprendizagem da disciplina que você leciona?

( ) Prova escrita. ( ) Prova oral. ( ) Trabalho individual. ( ) Trabalho em grupo.

( ) Seminário. ( ) Simulado. ( ) Utilizo outros instrumentos.

Outro. Indique:

---

---

---

8. Quais os tipos de questões predominam em suas avaliações escritas?

( ) Aberta.

( ) Fechada.

( ) Prova mista com questões abertas e fechadas.

9. Você conhece a história e os objetivos das avaliações externas? (SAEB, Prova Brasil, SIMAVE, dentre outras)? Marque a opção que melhor represente a sua realidade.

( ) Sim, amplamente.

( ) Sim, parcialmente.

( ) Não, mas gostaria de conhecer.

( ) Não, e não me interessa pelo assunto.

Comente:

---

---

---

10. O PROEB, que compõe o SIMAVE, avalia alunos do 5º, 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Você já teve acesso aos Boletins de Resultados de Língua Portuguesa?

- Todos os anos tenho acesso aos boletins.
- Não tenho acesso a nenhum dos boletins.

Comente:

---

---

---

11. Você já recebeu alguma orientação sobre como analisar os Boletins de Resultados?

- Sim, em capacitações dadas por técnicos da SEE/MG.
- Sim, na própria escola, pelo serviço de supervisão/orientação.
- Não, nunca fui orientado(a) nesse sentido.

12. Você utiliza os resultados do PROEB para o planejamento de suas atividades pedagógicas?

- Sim. As habilidades não consolidadas são trabalhadas em sala de aula.
- Não, uma vez que desconheço as habilidades não consolidadas.

Comente:

---

---

---

13. Quais das Matrizes de Referência do PROEB você conhece?

- Língua Portuguesa do 5º ano.       Língua Portuguesa do 9º ano.
- Língua Portuguesa do 3º ano.       Não conheço nenhuma delas.

14. Você conhece a Escala de Proficiência do PROEB?

- Sim, e sei como fazer a análise da proficiência.
- Sim, mas não sei como fazer a análise da proficiência.
- Não conheço.

Comente:

---

---

---

15. Você sabe como fazer a relação entre a Matriz de Referência e a Escala de Proficiência? (A partir da Escala, encontrar, na Matriz, as habilidades consolidadas e as que ainda necessitam ser trabalhadas)

- Sim, e faço essa relação a fim de programar minhas atividades.
- Sim, mas não estabeleço relação entre essas habilidades e meu planejamento.
- Não sei como fazer essa relação.

Comente:

---

---

---

---

---

16. As avaliações elaboradas pelos professores do Ensino Médio são pautadas por habilidades e competências?

Sim.

Não.

Comente:

---

---

---

---

---

17. Os professores do Ensino Médio dessa escola conhecem a concepção de avaliação adotada no PROEB?

Sim.

Não.

Comente:

---

---

---

---

---

18. Quais iniciativas a escola já teve para proporcionar capacitação para os professores?

Comente:

---

---

---

19. Qual a importância que você vê na avaliação da aprendizagem em relação à preparação para o PROEB?

Comente:

---

---

---

## APÊNDICE B

### ROTEIRO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA COMPLEMENTAR (PROFESSOR)

1. Qual é o seu nome completo?

---

2. Qual é a sua idade?

---

3. Qual é o seu estado civil?

- a) Solteiro.
- b) Casado.
- c) Divorciado.
- d) Viúvo.
- e) Outro. Escreva abaixo.

---

4. Você possui filhos? Quantos?

- a) Sim. Escreva abaixo a quantidade.
- b) Não.

---

5. Como você se considera?

- a) Branco.
- b) Negro.
- c) Pardo.
- d) Indígena.

6. Você possui graduação em qual ou quais cursos? Há quanto tempo?

---

7. Em qual instituição você se graduou?

---

8. Você possui pós-graduação em qual ou quais cursos? Há quanto tempo?

---

9. Escreva abaixo o nome da instituição que você frequentou durante o curso de pós-graduação?

---

10. Você trabalha na Rede Estadual há quantos anos?

---

11. Você possui 1 ou 2 cargos no Estado? Caso trabalhe em outro local ou escola privada, escreva abaixo.

---

12. Qual é a sua situação no Estado?

- a) É efetivo em 1 cargo.
  - b) É efetivo em 2 cargos.
  - c) É designado.
  - d) É ex-efetivado pela Lei 100.
  - e) Outro. Escreva abaixo.
- 

13. Você mora perto da escola que trabalha?

- a) Sim.
- b) Não.

14. Você trabalha com quantas turmas?

---

15. Quantos alunos em média você tem por turma?

---

16. Deixe abaixo os seus contatos de e-mail e telefone.

---

## APÊNDICE C

### ROTEIRO QUESTIONÁRIO (ALUNO)

Nome completo: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

1. Qual é o nome da escola que você estuda?
  - a) Escola Estadual Mário de Andrade
  - b) Escola Estadual José de Alencar
  
2. Você está frequentando algum curso profissionalizante ou técnico? Em qual instituição?
  - a) Não.
  - b) Sim, na UTRAMIG.
  - c) Sim, no SENAI.
  - d) Sim, no SESC.
  - e) Sim no SENAC.
  - f) Outro. Informe abaixo  
\_\_\_\_\_
  
3. Qual é a renda da sua familiar?
  - a) De 1 a 3 salários.
  - b) De 4 a 6 salários.
  - c) De 7 a 9 salários.
  - d) De 10 ou mais salários.
  
4. Qual é a sua idade?
  - a) 16 anos.
  - b) 17 anos.
  - c) 18 anos.
  - d) 19 anos ou mais.
  
5. Como você se considera?
  - a) Branco (a).
  - b) Pardo (a)
  - c) Negro (a).
  - d) Amarelo (a).
  - e) Indígena.
  
6. Onde você reside com a sua família?
  - a) Em um apartamento próprio.
  - b) Em um apartamento alugado.
  - c) Em casa alugada.
  - d) Em casa própria.
  - e) Outra. Escreva abaixo.  
\_\_\_\_\_



7. O que você pensa sobre os textos trabalhados durante as aulas de Português?

- a) Sem importância.
- b) Pouco importante.
- c) Importante.
- d) Muito importante.

8. Você gosta de ler?

- a) Sim.
- b) Não.

9. Marque abaixo os textos utilizados pelo (a) professor (a) durante aula de leitura? É permitido marcar mais de uma opção de resposta ao encontrar no início da pergunta um asterisco (\*).

- a) Artigo, carta, e-mail, dissertação e anúncio.
- b) Entrevista, charge, conto, poema e instruções.
- c) Operação, estatuto, ata, relatório e leis.
- d) Tirinha, retrato, novela, crônica e romance.

10. Marque abaixo qual gênero você lê com frequência.

- a) Jornal
- b) Livro
- c) Revista
- d) Folheto religioso.
- e) Outro. Escreva o nome abaixo.

---

11. Qual é o tipo de leitura que você mais se interessa? Marque com um X as opções que seguem.

- a) Literatura clássica.
- b) Revistas e gibis.
- c) Ficção e policial.
- d) Romance.
- e) Suspense.
- f) Livro didático, religioso ou de autoajuda.

12. Quantas horas diárias você disponibiliza para estudar em casa?

- a) De 1 a 2 horas.
- b) De 3 a 4 horas.
- c) De 5 a 6 horas.
- d) De 7 a 8 horas.

13. Quais são os recursos utilizados pelo(a) professor (a) durante as aulas?

- a) Quadro e giz.
- b) Livro didático e livro literário.
- c) Computador e Datashow.
- d) TV, vídeo e som.
- e) Apostila, jornal e revista.

14. Quais são os instrumentos de avaliação utilizados pelo (a) professor (a) durante o processo de ensino-aprendizagem da disciplina?

- a) Prova escrita.
- b) Prova oral.
- c) Simulado.
- d) Seminário.
- e) Trabalho individual.
- f) Trabalho em grupo.

15. Quais os tipos de questões predominam nas avaliações escritas que você faz?

- a) Aberta.
- b) Fechada.
- c) Prova mista com questões abertas e fechadas.

16. Durante as aulas são disponibilizadas para você informações sobre a importância das avaliações do ENEM, SAEB/ Prova Brasil, PAAE e PROEB? Marque a opção que melhor represente a sua realidade.

- a) Sim, as informações são amplas.
- b) Sim, as informações são parcialmente divulgadas.
- c) Não, mas gostaria de saber sobre o assunto.
- d) Não, e não me interessa pelo assunto.

17. Você se sente preparado para fazer as avaliações do ENEM e do PROEB?

- a) Sim.
- b) Muito preparado.
- c) Pouco preparado.
- d) Não me sinto preparado.

18. Você possui computador, notebook, *tablet* ou *smartphone*?

- a) Sim.
- b) Não.

19. Você conhece e utiliza o *Word* editor de texto?

- a) Não sei utilizar.
- b) Utilizo os recursos básicos, como digitar, formatar e salvar.
- c) Utilizo apenas os recursos intermediários, como inserir imagens, tabelas e gráficos.
- d) Utilizo os recursos avançados, como índices, malas diretas e etiquetas.

20. Com relação à informática o que você sabe fazer?

- a) Editar fotografias.
- b) Scannear imagens.
- c) Desenhar no *Paint Brush*.
- d) Gravar arquivos em pen drive e CD.
- e) Você possui acesso à internet e sabe utilizar?

21. Você possui acesso à internet e sabe utilizar?

- a) Sim.
- b) Não.

22. Quantas horas durante o dia você utiliza a internet?

- a) Uma.
- b) Duas.
- c) Três.
- d) Quatro ou mais.

23. Você possui e utiliza *e-mail*?

- a) Sim, possuo e utilizo.
- b) Sim, possuo e não utilizo.
- c) Não possuo.

24. Com relação ao uso da internet, você:

- a) Utiliza e é usuário de redes sociais ( *Facebook, Twitter, Skype* etc.).
- b) Participa de fóruns e chats pela internet.
- c) Possui um blog na internet.
- d) Faz download de arquivos (músicas, vídeos, textos, *softwares*, etc).

25. Quais são os assuntos que você acessa com frequência?

- a) Educação.
- b) Arte e Cultura.
- c) Esporte e Lazer.
- d) Moda.
- e) Teatro e Música.
- f) Ciência e Tecnologia.

26. Você utiliza a internet com qual finalidade?

- a) Para pesquisar e estudar.
- b) Para trabalhar.
- c) Para distrair e jogar.
- d) Para comunicar com outras pessoas.

27. Você conhece e utiliza os recursos do Google Drive e do Dropbox?

- a) Não conheço e não sei utilizar.
- b) Sei arquivar e inserir fotos.
- c) Sei criar links.
- d) Sei compartilhar arquivos.
- e) Sei utilizar todos os formulários do Google Drive.

## APÊNDICE D

### ROTEIRO

#### ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 1 (PROFESSOR)

Escola: \_\_\_\_\_

Professor (a): \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

#### **1. Dados de identificação do professor e experiência profissional**

1.1. Formação \_\_\_\_\_

1.2. Tempo de atuação profissional \_\_\_\_\_

1.3. Tempo profissional nesta escola \_\_\_\_\_

1.4. Disciplinas/projetos desenvolvidos \_\_\_\_\_

#### **2. Formação continuada ou ações formativas que você tem participado**

2.1. Dentro da escola \_\_\_\_\_

2.2. Fora da escola \_\_\_\_\_

#### **3. Avaliação Educacional**

3.1. Qual é o seu conceito de avaliação?

---

---

3.2. Nas suas aulas, quais são os momentos que você acredita estar avaliando?

---

---

3.3. Quais são as dificuldades encontradas para avaliar seus alunos?

---

---

3.4. Você utiliza algum procedimento diferenciado do usual para avaliar? Qual?

---

---

3.5. As suas avaliações são pautadas por habilidades e competências? Como você pode comprovar isso?

---

---

4. O que você sabe sobre os objetivos das avaliações externas?

---

---

5. Como você vê o PROEB?

---

---

6. Os seus alunos estão preparados para fazer a avaliação do PROEB?

---

---

7. Como os resultados do PROEB chegam até você?

---

---

8. Existe, na escola, algum procedimento de discussão e análise dos resultados das avaliações externas? Quais?

---

---

9. O que deveria ser garantido para que os professores utilizassem mais os resultados das avaliações externas nas salas de aula?

---

---

**APÊNDICE E**

**ROTEIRO**

**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (ESPECIALISTA)**

Escola: \_\_\_\_\_

Professor (a): \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

1. Como é, na prática, o processo de avaliação nessa escola?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Quais diretrizes orientam o processo de avaliação dos professores do Ensino Médio?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. As avaliações elaboradas pelos professores do Ensino Médio são pautadas por habilidades e competências?

( ) sim. ( ) não.

Justifique sua resposta. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Você percebe alguma semelhança do modo de avaliar do PROEB e a avaliação adotada na escola no Ensino Médio?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Quais iniciativas a escola já teve para proporcionar capacitação para os professores?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Os professores do Ensino Médio conhecem a concepção de avaliação adotada no PROEB?

---

---

7. Em sua opinião, de qual modo os conhecimentos sobre avaliação da aprendizagem poderiam favorecer a formação dos professores?

---

---

8. Que dificuldades você identifica no processo de avaliação da aprendizagem no ensino médio nesta escola?

a. Por parte dos docentes:

---

---

b. Por parte dos discentes:

---

---

9. Você acha que o processo de avaliação da aprendizagem da escola mudou a partir do PROEB? ( ) Sim. ( ) Não.

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

---

---

10. Você acha que o PROEB tem influenciado nas práticas de avaliações dos docentes desta escola?

( ) Sim. ( ) Não.

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

**ANEXO A –  
TERMO DE COMPROMISSO DE CUMPRIMENTO DA RESOLUÇÃO  
CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS) N. 466 DE 2012**

Nós, Andréia Teixeira, pesquisadora, RG. M.8.576.428, e Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes, orientadora, RG. MG 3.485.116, responsáveis pela pesquisa intitulada *O Proeb na Rede Estadual de Minas Gerais: Impactos Provocados na Prática Docente do Ensino Médio* declaramos que:

- Assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) na pesquisa;
- O material e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a nossa responsabilidade;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos em periódicos científicos e/ou em encontros, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa, não havendo qualquer acordo restritivo à divulgação;
- Assumimos o compromisso de suspender a pesquisa imediatamente ao perceber algum risco ou dano, conseqüente à mesma, a qualquer um dos sujeitos participantes, que não tenha sido previsto no termo de consentimento.
- O Conselho de Ética na Pesquisa da UFMG será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa, por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da interrupção da pesquisa;
- As normas da Resolução 196/96 serão obedecidas em todas as fases da pesquisa.

Belo Horizonte, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

---

Andréia Teixeira  
CPF 029.880.936-28

---

Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes  
CPF 525.844.616-68



**ANEXO B**  
**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**  
**DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO PARA COLETA DE DADOS**

Eu, \_\_\_\_\_, ocupante do cargo de Diretor da Escola Estadual \_\_\_\_\_ em Nova Lima, Minas Gerais – MG, AUTORIZO a coleta de dados da pesquisa intitulada *O Proeb na Rede Estadual de Minas Gerais: Impactos Provocados na Prática Docente do Ensino Médio*, realizada pela pesquisadora Andréia Teixeira sob a orientação da Professora Dra. Suzana dos Santos Gomes para fins de pesquisa do Mestrado Profissional em Educação e Docência, nas instalações da Escola Estadual \_\_\_\_\_ em Nova Lima – MG, após a aprovação do referido projeto pelo Conselho de Ética na Pesquisa (CEP) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG).

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

\_\_\_\_\_  
Diretor

**ANEXO C**  
**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**

Eu \_\_\_\_\_, CPF  
\_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_,

depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, à pesquisadora Andréia Teixeira do projeto de pesquisa intitulado “*O Proeb na Rede Estadual de Minas Gerais: Impactos Provocados na Prática Docente do Ensino Médio*” a realizar as fotos e/ou vídeos que se façam necessários e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e/ou vídeos (seus respectivos negativos ou cópias) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Belo Horizonte, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

\_\_\_\_\_

Participante da pesquisa

\_\_\_\_\_

Pesquisadora responsável pelo projeto

## ANEXO D

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: *O Proeb na Rede Estadual de Minas Gerais: Impactos Provocados na Prática Docente do Ensino Médio*

Nome do Pesquisador Principal: Andréia Teixeira

Nome da Orientadora: Professora Dra. Suzana dos Santos Gomes

#### **Esclarecimentos sobre a pesquisa:**

1. Natureza da Pesquisa: o Sr. (a) \_\_\_\_\_ está convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade identificar se o PROEB, como um instrumento avaliativo, influencia na avaliação da aprendizagem realizada pelos professores do Ensino Médio, na Escola Estadual \_\_\_\_\_ de Nova Lima – MG, na perspectiva da gestão social e desenvolvimento local.
2. Participantes da Pesquisa: \_\_\_ coordenador (es) pedagógico(s) , \_\_\_ professores de Português que compõe o Ensino Médio, \_\_\_\_\_ alunos do Ensino Médio, perfazendo o total de \_\_\_\_\_ sujeitos da pesquisa.
3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo o Sr (a) permitirá que a pesquisadora colete dados que ofereça subsídios para fundamentar a pesquisa. O Sr (a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o Sr (a). Sempre que quiser, pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
4. Sobre as entrevistas: as entrevistas serão realizadas em dias e horários a combinar, acontecerão separadamente utilizando-se de uma metodologia interativa e qualitativa.
5. Riscos e desconfortos: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 4666/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e o orientador terão conhecimento dos dados.
7. Benefícios: ao participar desta pesquisa o Sr. (a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga contribuições importantes para a construção de conhecimentos acadêmicos a respeito da temática em questão, quanto para subsidiar as práticas de avaliação de professores de Ensino Médio na perspectiva da gestão social com vistas ao desenvolvimento do ensino local. O pesquisador se comprometerá a divulgar

os dados obtidos.

8. Pagamento: o Sr. (a) \_\_\_\_\_ não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

### **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

---

Participante da Pesquisa

---

Pesquisadora

---

Orientadora

**Pesquisador Principal:** Andréia Teixeira – Tel.: (31) 8864-8235 (31) 3541-7276  
E-mail: andreia.teixeiranl@hotmail.com

**Orientadora:** Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes – Tel.: (31) 3409-6203  
E-mail: suzanasgomes@fae.ufmg.br

**Comitê de Ética em Pesquisa UFMG**

Avenida Antônio Carlos, 6.627 – Unidade Administrativa II – 2º Andar – Campus Pampulha  
– Belo Horizonte/MG – CEP.: 31270-901

Contato: coep@prpq.ufmg.br

CEP: 31270-901

Email: coep@prpq.ufmg.br

**ANEXO E**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**(ALUNO)**

Título da Pesquisa: *O Proeb na Rede Estadual de Minas Gerais: Impactos Provocados na Prática Docente do Ensino Médio*

Nome do Pesquisador Principal: Andréia Teixeira

Nome da Orientadora: Professora Dra. Suzana dos Santos Gomes

**Esclarecimentos sobre a pesquisa:**

1. Natureza da Pesquisa: o aluno (a) \_\_\_\_\_ está convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade identificar se o PROEB, como um instrumento avaliativo, influencia na avaliação da aprendizagem realizada pelos professores do Ensino Médio, na Escola Estadual \_\_\_\_\_ de Nova Lima – MG, na perspectiva da gestão social e desenvolvimento local.
2. Participantes da Pesquisa: \_\_\_ coordenador (es) pedagógico(s) , \_\_\_ professores de Português que compõe o Ensino Médio, \_\_\_\_\_ alunos do Ensino Médio, perfazendo o total de \_\_\_\_\_ sujeitos da pesquisa.
3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo o aluno (a) permitirá que a pesquisadora colete dados que ofereça subsídios para fundamentar a pesquisa. O aluno (a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o aluno (a). Sempre que quiser, pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
4. Sobre as entrevistas: as entrevistas serão realizadas em dias e horários a combinar, acontecerão separadamente utilizando-se de uma metodologia interativa e qualitativa.
5. Riscos e desconfortos: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 4666/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e o orientador terão conhecimento dos dados.

7. Benefícios: ao participar desta pesquisa o aluno (a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga contribuições importantes para a construção de conhecimentos acadêmicos a respeito da temática em questão, quanto para subsidiar as práticas de avaliação de professores de ensino médio na perspectiva da gestão social com vistas ao desenvolvimento do ensino local. O pesquisador se comprometerá a divulgar os dados obtidos.

8. Pagamento: o aluno (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

#### **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

---

Participante da Pesquisa

---

Pesquisadora

---

Orientadora

**Pesquisador Principal:** Andréia Teixeira – Tel.: (31) 8864-8235 (31) 3541-7276  
E-mail andreia.teixeiranl@hotmail.com

**Orientadora:** Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes – Tel.: (31) 3409-6203  
E-mail: suzanasgomes@fae.ufmg.br

**Comitê de Ética em Pesquisa UFMG**

Avenida Antônio Carlos, 6.627 – Unidade Administrativa II – 2º Andar – Campus Pampulha – Belo Horizonte/MG – CEP.: 31270-901

Contato: coep@prpq.ufmg.br

CEP: 31270-901

Email: coep@prpq.ufmg.br