



FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE LEITURA: UM OLHAR À LUZ DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DO SAEB

TEACHERS' TRAINING FOR READING TEACHING: A POINT OF VIEW THROUGH THE LIGHT OF THE SAEB REFERENCE MATRIX

FORMACIÓN DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA: UNA MIRADA A LA LUZ DE LA MATRIZ DE REFERENCIA SAEB

Rosemar Eurico Coenga



Doutorado em Teoria Literária e Literaturas (UnB)

Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UNIC)

rcoenga@gmail.com

Gláucia Ribeiro



Mestre em Ensino (UNIC)

Servidora da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC)

glauca.ribeiro36@gmail.com

Resumo

O presente trabalho apresenta uma proposta de investigação sobre o tratamento dado pelos professores de Língua Portuguesa – anos finais do Ensino Fundamental (EF) – da Escola Estadual Souza Bandeira, no município de Cuiabá - MT, aos Descritores do Tópico I, “Procedimentos de Leitura”, presentes na Matriz de Referência da Prova SAEB. A pesquisa, de abordagem qualitativa, a partir de um estudo de caso, utilizou, como instrumentos para coleta de dados, questionário estruturado e entrevista. A pesquisa está embasada teoricamente em Bakhtin (2003), Kleiman (1995, 2001, 2016), Freire (1986) e Tardif (2011), dentre outros, bem como nos documentos oficiais que normatizam o ensino. Com a análise realizada, constatamos que os docentes organizam sua práxis em um processo de reflexão contínuo, no desenvolvimento de uma ação consciente e participativa, por meio de atividades mediadoras de leitura. Os resultados apontam para a importância de entendimento da Matriz de Referência SAEB para o processo de formação leitora do aluno.

Palavras-chave: Ensino. Estratégias de Leitura. Habilidades de Leitura. Matriz de Referência.

Recebido em: 1 de agosto de 2022.

Aprovado em: 1 de dezembro de 2022.

Como citar esse artigo (ABNT):

COENGA, Rosemar Eurico; RIBEIRO, Gláucia. Formação de professores para o ensino de leitura: um olhar à luz da Matriz de Referência do SAEB. **Revista Prática Docente**, v. 7, n. Especial Humanas, e22106, 2022.

<http://doi.org/10.23926/RPD.2022.v7.nEspecial.e22106.id1747>



Abstract

This current work presents a research proposal on the treatment given by Portuguese Language teachers - final years of Elementary School (initials in Portuguese: EF) - of Souza Bandeira State School, in the city Cuiabá - MT, to the Descriptors of Topic I, "Reading Procedures", present in the SAEB Test Reference Matrix. The research, with a qualitative approach, based on a case study, used a structured questionnaire and interview as instruments for data collection. The research is theoretically based on Bakhtin (2003), Kleiman (1995, 2001, 2016), Freire (1986) and Tardif (2011), among others, as well as on official documents that regulate teaching. After that the analysis was carried out, we found that teachers organize their praxis in a process of continuous reflection, in the development of a conscious and participatory action, through mediating reading activities. The results point to the importance of understanding the SAEB Reference Matrix for the student's reading training process.

Keywords: Teaching. Reading Strategies. Reading Skills. Reference Matrix.

Resumen

El presente trabajo presenta una propuesta de investigación sobre el tratamiento dado por profesores de Lengua Portuguesa últimos años de la Enseñanza Fundamental (EF) - de la Escuela Estadual Souza Bandeira, em el município de Cuiabá – MT, a los Descriptores del Tema I “Procedimientos de Lectura”, presente em la Matriz de Referencia de Pruebas SAEB. La investigación, con enfoque cualitativo, basada em estudio de caso, utilizo como instrumentos para la recolección de datos un cuestionario se basa teoricamente em Bakhtin (2003), Kleiman (1995, 2001, 2016), Freire (1986) y Tardif (2011), entre otros, así em documentos oficiales que regulan enseñanza. Com ele análisis realizado, encontramos que los docentes organizan su praxis em un proceso de reflexión continua, em el desarroll de una acción consciente y participativa, a través de actividades de lectura mediadora. Los resultados apuntan para la importancia de la comprensión de la Matriz de Referencia SAEB para el processo de formación lectora do alumno.

Palabras clave: Enseñanza. Estrategias de lectura. Habilidad de lectura. Matriz de referencia.



1 INTRODUÇÃO

Ao refletirmos sobre o ensino da leitura nos Anos Finais, uma preocupação atual é como ensinar e avaliar, de modo a considerar as habilidades e competências quanto às avaliações externas, como SAEB.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mudou a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC, também conhecida como Prova Brasil), elas deixaram de existir com essa nomenclatura. A partir de 2019, todas as avaliações externas são identificadas como SAEB. As frequências e os anos de aplicação também sofreram alterações, tais avaliações passaram a ser aplicadas em anos ímpares e a divulgação dos resultados nos anos pares.

As avaliações são aplicadas em larga escala e têm como principal objetivo diagnosticar o processo da Educação Básica do Brasil. Ou seja, avaliam a educação nacional em suas diversas esferas. As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no SAEB, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono – apuradas no Censo Escolar –, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Com base nos descritores das Matrizes de Língua Portuguesa, cabe-nos analisar a vinculação dessas matrizes às práticas pedagógicas de leitura, além de propor uma reflexão sobre uma possível diferenciação entre matriz de avaliação e matriz de ensino, o que determina a proficiência dos estudantes avaliados.

Além disso, sabendo que os descritores são referência para a escolha do item que deverá compor a prova avaliativa, entendemos que nossa prática precisa atentar para esse referencial, haja vista constituir-se como elemento que norteia os procedimentos de leitura. É preciso que os alunos tenham competência leitora para aprender os sentidos do texto, distinguir as situações de uso e quais finalidades e objetivos ele propõe.

No entanto, é notório que os estudantes apresentam dificuldades em relação à interpretação de textos, o que afeta, de certa forma, o rendimento escolar, uma vez que as políticas educacionais e documentos norteadores vigentes propõem o contato com diversos gêneros discursivos. Assim, as nossas ações didáticas, enquanto professores, devem estar voltadas a essas necessidades, para que, de fato, as habilidades de leitura dos alunos sejam aprimoradas. O trabalho está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade de Cuiabá - UNIC em Associação Ampla com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT.



Assim, organizamos este trabalho da seguinte forma: apresentamos a base teórica, a qual subsidia o conceito e as concepções de leitura; depois, tratamos acerca da Matriz de Referência do SAEB e as habilidades essenciais de alfabetização e letramento, ou seja, os conhecimentos esperados que os alunos tenham adquirido após o início do processo de alfabetização, mas que de forma alguma devem substituir o currículo da escola em relação às habilidades de Língua Portuguesa; apresentamos a abordagem investigativa e a organização da pesquisa. Expomos, também, a caracterização dos participantes e o percurso metodológico utilizado para desenvolver o Estudo de Caso; e finalizamos os resultados obtidos na análise interpretativa do corpus constituído, respondendo as questões norteadoras do nosso trabalho, que contribuíram nas discussões, no âmbito da educação, sobre o processo avaliativo de ensino e a efetivação das práticas de leitura.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. A LEITURA E SEUS CONCEITOS

A leitura possui inúmeros papéis em nossa sociedade, todos muito relevantes; entretanto, reflexionemos sobre a intenção de ler um determinado texto. Conforme Solé (2012), lemos para obter uma informação precisa, obter uma informação de caráter geral, aprender, revisar um escrito próprio, por prazer, comunicar um texto a um auditório, praticar a leitura em voz alta, dentre outras.

Compreendemos a leitura como uma prática social, uma forma de atuar no mundo por meio da linguagem. Logo, é a partir da leitura que o indivíduo, o estudante, realiza a interação com os outros e com o mundo, compartilhando e discutindo todos os acontecimentos que estão à sua volta.

Na década de 1960, nasceu o modelo psicolinguístico de leitura ou descendente, que se refere à leitura a partir da perspectiva do leitor, isto é, a construção do significado não é mais um processo de extração, e sim de atribuição de sentidos, algo que ocorre na mente desse leitor. Isso posto, considera-se o conhecimento prévio do leitor, que é acionado durante o processo de leitura. A ênfase está na capacidade do leitor em antecipar informações contidas no texto, na previsibilidade, sem que haja necessidade de confirmação nas pistas textuais.

Leffa (1996) explicita que a leitura possui duas abordagens (ascendente e descendente), sendo que para a primeira, ler é extrair significado do texto; para a segunda, ler é atribuir



significado ao texto. Segundo o autor, a compreensão não começa pelo que está na frente dos olhos, mas sim pelo que está atrás deles, nossos olhos não passeiam pelo texto da mesma forma.

Na acepção psicolinguística, a leitura é conhecida como uma prática de construção de sentidos, resultando na compreensão. Dessa forma, o universo cognitivo do leitor é fundamental, visto que a leitura é, de acordo com Koch e Elias (2018), uma atividade interativa extremamente complexa de produção de sentidos, realizada com ênfase na relação entre o conhecimento prévio do leitor e as informações apresentadas no texto. Para as autoras, não há o sentido do texto, e sim o sentido para o texto, que será construído exclusivamente pelo leitor (KOCH e ELIAS, 2018).

Assim, para o modelo psicolinguístico, a relação é leitor/texto. O leitor utiliza de seus conhecimentos prévios para compreender o texto. Ao realizar a leitura, o leitor busca, em suas memórias, referências visuais, a fim de interpretar o que está lendo. Ele necessita de muitas informações visuais, do contrário pode apresentar dificuldade para entender o texto.

Todavia, a leitura não pode ser concebida única e exclusivamente como um processo de decodificação, ainda que haja decodificação, essa não será o bastante para que a leitura se concretize. Já que, ler é extrair o significado implícito e explícito do texto escrito, é um processo eletivo e, ao mesmo tempo, um desvendar psicolinguístico que envolve a interação entre o pensamento e linguagem.

A concepção cognitiva de leitura, também conhecida como decodificadora, predominou durante as décadas de 1930 e 1960, nesse modelo, o leitor arrisca compreender todo o texto a partir do significado de cada palavra, ou melhor, de cada unidade gramatical. Nessa abordagem, a construção do sentido é realizada a partir do texto, ou seja, cabe ao leitor extrair significados do que está escrito na página, decodificando/decifrando o código escrito, uma vez que a perspectiva aceita é de que todo o conteúdo está inserido somente no texto e não no leitor.

Em outros termos, o sentido é um processo orientado pelo texto, sem a intervenção do leitor e seu conhecimento de mundo. Os leitores versam letras e palavras, em um texto, de forma completa e sistemática. Eles são receptores passivos de informação, atuando como meros reprodutores do conteúdo escrito ou impresso. Um tipo de ensino em que a ênfase está na gramática e no vocabulário, sendo o texto apenas um “pretexto” para o leitor decodificar as unidades linguísticas. Esse exemplo de leitura tem aproveitamento quando o leitor utiliza conhecimentos de formação de palavras (o emprego de afixos) para depreender o significado de um vocábulo.



Diante do mencionado, podemos dizer que cada modelo de leitura esteve ancorado à visão de língua(gem) predominante da época. O modelo de decodificação de leitura é reflexo de uma concepção estruturalista de língua(gem), em que a leitura era entendida como um facilitador da aprendizagem de estruturas corretas. Os estudantes eram orientados a ler um texto em voz alta, com o objetivo de exercitar a pronúncia na língua-alvo – o que demarca o foco na estruturação, na sequência de elementos que compõem o texto. Melhor dizendo, o realce, nessa concepção de língua(gem), estava voltado para o produto linguístico e não para o processo cognitivo ou social.

O processo cognitivo de leitura revela que há uma relação direta entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto, igualmente, existe relação entre a linguagem escrita e a compreensão, entre a memória, inferência e o pensamento. A compreensão ocorre quando o leitor consegue decodificar os sinais gráficos e utilizar o conhecimento armazenado em sua memória, sendo capaz de interagir com o escritor e elaborar outros textos a partir deste.

A partir dos anos 80, principia uma abordagem interacional ou conciliadora, em que é atribuída ênfase na interação leitor/texto no ato de ler. Esse modelo de leitura combina pontos fortes dos modelos anteriores – o cognitivo e o psicolinguístico. Nas palavras de Dechant (1991), o leitor estabelece significado por meio do uso seletivo de informação de todas as fontes de significado (grafêmica, fonêmica, morfológica, sintática, semântica), sem adesão a qualquer ordem pré-estabelecida. O leitor emprega, concomitantemente, todos os níveis de processamento, embora possamos dizer que uma fonte de significado venha a ser primária.

Nessa proposição de leitura, o leitor observa os elementos que compõem o texto e compreende que tais elementos provocam nele expectativas a respeito do que será lido. O texto instiga o leitor sobre determinados itens e o leitor constrói o sentido do que leu fazendo uso de seus conhecimentos, ideologias e pontos de vista. Assim, a leitura se efetua a partir das informações presentes no texto e os conhecimentos do leitor de forma mútua, até que seja construído o sentido do que se lê.

De fato, o sentido não se encontra nem no texto nem no leitor, mas na construção por meio das interações entre ambos. Simbolicamente, Leffa (1996) correlaciona o papel da interação leitor/texto a engrenagens percorrendo uma dentro da outra; onde as áreas de contato devem ser simetricamente opostas, pois quando falta encaixe nas engrenagens, leitor e texto ficam rodando soltos. Logo, nos modelos interacionais, autor e leitor devem construir juntos o sentido do texto. Com relação a isso, Kleiman (1995) afirma que:



[...] o autor, que segura a palavra, por assim dizer, por um turno extenso, como num monólogo, deve ser informativo, claro e relevante. Ele deve deixar suficientes pistas em seu texto a fim de possibilitar ao leitor a reconstrução do caminho que ele percorreu. [...]. Já o leitor deve acreditar que o autor tem algo relevante a dizer no texto, e que o dirá clara e coerentemente. Quando obscuridades e inconsistências aparecem, o leitor deverá tentar resolvê-los, apelando ao seu conhecimento prévio de mundo, linguístico, textual, devido a essa convicção de que deve fazer parte da atividade de leitura de que o conjunto de palavras discretas forma um texto coerente, isto é, uma unidade que faz com que as partes se encaixem umas nas outras para fazer um todo (p. 66)

De acordo com a autora, tanto o leitor quanto o autor, aparentam ter estabelecido um sentido para o que seria o texto. Entretanto, mesmo que o autor tenha deixado sinais no texto, não serão suficientes para que seja entendido por um leitor. A disposição de leitor, a ação sobre o texto e o sentido conferido ao que se lê estão marcados por um processo histórico e por suas condições de produção. O texto é elaborado a partir de um discurso, realizado através de uma imensa quantidade de formações ideológicas, sociais e até mesmo imaginárias. Tais formações acabam por instituir o lugar discursivo por meio do qual um indivíduo atribui sentido a si mesmo e ao outro.

Na abordagem interacional, a leitura é tida principalmente como uma atividade social, assim, ela passou a ser vista como um processo integrado em determinados contextos socioculturais. O ensino de leitura procurou alargar não apenas determinadas estratégias de aprendizagem, mas, sobretudo, a competência sociocultural e intercultural dos leitores.

Quanto à concepção de leitura sociointeracionista, esta consiste no princípio de que a leitura é realizada a partir de dois movimentos, o ascendente e o descendente, de forma simultânea, melhor dizendo, há uma integração entre a informação encontrada no texto e o conhecimento de mundo do leitor. Este procedimento chamado de sociointeracionista ocorre por meio da interação entre o leitor e o autor, que deixa pistas linguísticas em seu texto, que serão recuperadas por esse leitor (MOITA LOPES, 1996). Dessa maneira, essa concepção de leitura é um processo perceptivo e cognitivo, que faz uso da interação entre leitor e autor, tendo como meio de condução o texto.

A concepção interacionista e dialógica de linguagem é decisiva para o entendimento da nova abordagem preconizada para o ensino de leitura. Solé (2012) assegura que o ensino da leitura proporciona aos estudantes uma ajuda para que eles possam, gradativamente, construir seu aprendizado. Aportados pelas ideias sociointeracionistas, os educadores darão as condições para os estudantes desempenharem atividades que não conseguiriam sem auxílio.

Entendo as situações de ensino/aprendizagem que se articulam em torno das estratégias de leitura como processos de construção conjunta, nos quais se estabelece



uma prática guiada através da qual o professor proporciona aos alunos os “andaimes” necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias e utilizá-las depois da retirada das ajudas iniciais (SOLÉ, 2012, p. 76).

A leitura passa a ser um processo ativo de construção de sentido, de modo que o leitor abandona a passionalidade e passa a ser um colaborador ativo do texto lido, pondo nele o seu conhecimento e recebendo a partir dele uma informação, ação de troca de conhecimento. Igualmente, a compreensão do texto ainda dependerá do objetivo do leitor. Será por meio da finalidade do leitor em se aproximar do texto e sobre o grau de dificuldade do material escrito, que o professor ou mediador da leitura deverá apresentar estratégias compensatórias às dificuldades dos leitores.

Apresentamos a perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de leitura, bem como o eixo leitura para o Documento Curricular de Mato Grosso (DRC/MT) e as Matrizes de Referência das Habilidades de Leitura. Exploramos, também, os exames nacionais e, ao final, abrangemos os descritores da matriz quanto aos procedimentos de leitura.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que estabelece o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BNCC, 2017, p.7). Constitui-se como uma referência nacional para a formação dos currículos de todas as instituições escolares em território nacional. Ela é um dos propósitos que objetiva direcionar a educação brasileira para formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e participativa, buscando ajudar na superação da fragmentação das políticas educacionais.

Deste modo, a leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, articulando não somente com o texto escrito, mas também com imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2017, p. 70). O documento salienta que, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os estudantes se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Como aponta o Parecer CNE/CEB n.º 11/2010, “[...] ao descortinar às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (BRASIL, 2010, p. 28).



Dito isso, o documento apresenta em seu texto algumas estratégias de leitura que devem ser ensinadas e trabalhadas, de modo que os estudantes desenvolvam capacidades de leitura ao longo dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, dentro do componente curricular Língua Portuguesa (BRASIL, 2017, p. 93):

(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.

(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.

(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.

Destarte, a BNCC norteia o ensino das estratégias de leitura ao assegurar que o estudante seja capaz de formular hipóteses antes mesmo da leitura dos textos; ativar seus conhecimentos prévios; testar essas hipóteses durante a leitura, participando ativamente da construção do sentido do texto. Por isso, uma importante tarefa da escola é o ensino dessas estratégias de leitura como, por exemplo, o levantamento do conhecimento prévio relevante dos estudantes acerca da leitura proposta para, então, dar início a qualquer atividade.

Percebemos no componente curricular Língua Portuguesa, da BNCC, que o documento assume a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, pois aponta que a linguagem está relacionada à interlocução existente nas práticas sociais. Deixando claro que essa perspectiva assume o texto como centro das práticas de linguagem, de modo que o texto deverá sempre estar relacionado aos seus contextos de produção. A leitura, por sua vez, será uma atividade, a qual terá como objetivo desenvolver habilidades através do uso significativo da linguagem.

O Documento Referencial Curricular para Mato Grosso (DRC/MT) foi construído com a finalidade de subsidiar o processo de reorientação curricular na Secretaria Estadual, nas Secretarias Municipais, nas instituições e escolas que atendam a essa etapa do Ensino Fundamental, em todo território mato-grossense. Tendo sido homologado em 19 de dezembro de 2018, pelos órgãos Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC-MT, Conselho Estadual de Educação – CEE, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME, Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e pelo Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso – SINTEP-MT.



O DRC/MT reafirma a BNCC quanto à prática da leitura como sendo fundamental nas aulas de Língua Portuguesa, pois trata-se de um instrumento para a reflexão e ressignificação do texto no contexto social do estudante. Entende que o tratamento das práticas leitoras na unidade escolar deve considerar o leitor de forma a aceitar seu conhecimento prévio, seja advindo de práticas escolares, seja considerando os textos que circulam em seu meio, ampliando seu repertório com textos que estão presentes em outras esferas sociais, tais como: textos jornalísticos, científicos, literários, artísticos culturais, publicitários, midiáticos e outros que sirvam de aporte para discussões e formação de opinião acerca de temas como diversidade, política, preconceito e outros temas.

O eixo da leitura, segundo o DRC/MT (2018), tem seu foco voltado para o desenvolvimento de habilidades de compreensão, através dos objetos de conhecimento. Desse modo, busca desenvolver, no aluno, a interação ativa do leitor/ouvinte/espectador, interpretação da leitura, interpretação de textos escritos, orais e multissemióticos, e ainda identificação de diferentes gêneros textuais que são compreendidos como competências específicas da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – anos finais; porém, podendo se estender em todas as áreas, a partir de trabalhos interdisciplinares.

2.2. MATRIZES DE REFERÊNCIA DAS HABILIDADES DE LEITURA

O termo Matriz de Referência é utilizado especificamente no contexto das avaliações em larga escala para indicar habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização e orientar a elaboração de itens de testes e provas, bem como a construção de escalas de proficiência que definem o que e o quanto o aluno realiza no contexto da avaliação.

Trata-se de uma referência para a construção do instrumento de avaliação, sendo diferente de uma proposta curricular ou programa de ensino, que são mais amplos e completos. A Matriz de Referência foca habilidades essenciais de alfabetização e letramento, ou seja, avalia os conhecimentos esperados que os alunos tenham adquirido após o início do processo de alfabetização, mas de forma alguma deve substituir o currículo da escola em relação às habilidades de Língua Portuguesa.

Entendendo a Matriz de Referência como um recorte dos objetos do conhecimento estabelecidos para determinada etapa ou ciclo escolar e reafirmando que não podem ser confundidas com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas, é importante também compreender o currículo como prática cultural, compatível com os objetivos almejados de democracia, igualdade e justiça social. O conhecimento e o saber podem



subjugar, inferiorizar e marginalizar certos grupos em favor de outros. Nesse sentido, é necessária uma perspectiva curricular e educacional que permita o desenvolvimento de visões alternativas das relações de dominação e subordinação.

A utilização da Matriz de Referência com base em competências e habilidades em leitura, como instrumento pedagógico para avaliação do desempenho dos estudantes, tornou-se prática há algum tempo, por instituições brasileiras e internacionais relacionadas à educação. São exemplos: a prova SAEB (aplicada pelo governo federal, a cada 2 anos, para alunos de 5º e 9º anos) e a avaliação do PISA/Programa Internacional de Avaliação de Alunos (aplicada a cada 3 anos para estudantes brasileiros de 15 anos de idade). Apesar disso, a vivência dos professores com tais práticas pedagógicas ainda é pouco constatada no fazer docente, portanto, deixando de contribuir como instrumento para a melhora da qualidade do ensino de leitura na escola.

Quadro 1 - Matriz de Referência

Matriz de referência de língua portuguesa	
Tópicos e seus descritores – 9º ano do ensino fundamental	
I. Procedimentos de leitura	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.).
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. Relação entre textos	
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
IV. Coerência e coesão no processamento do texto	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7	Identificar a tese de um texto.
D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.



D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
VI. Variação linguística	
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Brasil (2008).

A Matriz de Referência da Prova SAEB (Quadro 1) lista as habilidades de leitura a serem avaliadas em itens denominados “Descritores”. São 15 descritores para o 5º ano e 21 para o 9º ano, divididos em seis tópicos: Procedimentos de leitura; Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; Relação entre textos; Coerência e coesão no processamento do texto; Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; Variação linguística.

O conjunto de habilidade de leitura elencados na matriz visa analisar o nível de capacidade do leitor para acionar estratégias cognitivas, necessárias para o monitoramento consciente da produção de sentidos no processamento textual, e apresentar posicionamento ativo no processo de interação com o texto e autor, com vistas à compreensão ampla e crítica de aspectos linguísticos, semânticos, discursivos e extratextuais.

3 OS CAMINHOS DA PESQUISA

3.1. ABORDAGEM QUALITATIVA DA PESQUISA: UM ESTUDO DE CASO

Para alcançar os objetivos almejados: a pesquisa de cunho qualitativo; adotamos abordagem metodológica interpretativa, sistematizada no processo da pesquisa empírica por meio do estudo de caso, visando reunir informações, utilizando técnicas de levantamento de dados – instrumentos considerados como ordenadores do trabalho pedagógico para a formação de estudantes leitores – com o intuito de obter a compreensão do fenômeno a ser investigado.

Conforme Lüdke e André (1986) “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (LÜDKE e ANDRÉ,



1986, p. 11). Segundo os dois autores, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, através do trabalho intensivo de campo.

Nessa abordagem, é importante ressaltar que a pesquisa qualitativa abrange uma gama de metodologias em que os fenômenos sociais ocorrem, propiciando ao pesquisador em campo a interação com o fenômeno a ser pesquisado, cujo objetivo é de “[...] compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 70).

Optamos pela abordagem qualitativa para desenvolver a pesquisa por entendermos que esse método preenche os requisitos da produção científica, que demanda severidade metodológica dos procedimentos do pesquisador quanto ao uso dos instrumentos e técnicas para levantamento de dados e, análise das informações, na intelecção de que:

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. O investigador coloca constantemente questões como: Por que é que estas carteiras estão arrumadas desta maneira? Por que é que algumas salas estão decoradas com gravuras e outras não? Por que é que determinados professores se vestem de maneira diferente dos outros? Há alguma razão para que determinados professores se vistam de maneira diferente dos outros? Por que é que há uma televisão na sala se nunca é utilizada? Nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação. A descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Os autores evidenciam que a investigação qualitativa em educação teve grande impulso a partir dos anos 70, apontando uma gama de procedimentos, dentre eles: observação, entrevistas estruturadas, apontamentos por escrito, descrições, registros de diálogos e conversas, uso de vídeo, fotografias, análise de documentos, entre outros.

Utilizamos o método Estudo de Caso, objetivando a compreensão do tratamento dado pelos professores de Língua Portuguesa aos Descritores do Tópico I, “Procedimentos de Leitura”, presentes na Matriz de Referência da Prova SAEB. Para o teórico Yin (2015, p. 4), o estudo de caso é um método comum nas pesquisas no campo da educação “[...] é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados”.

4 PROCEDIMENTOS

A pesquisa contou com a participação de seis professores do Ensino Fundamental – anos finais, que ministram aulas de Língua Portuguesa, com habilitação na disciplina, em escola



pública. Verificamos que os participantes apresentam idades entre 30 e 54 anos, todos possuem especialização, sendo que dois professores possuem mestrado e dois possuem doutorado. Sabemos que a formação do profissional docente precisa acontecer de forma continuada e constante. Com a Pandemia de Covid 19, devido às inúmeras demandas tecnológicas, houve uma maior preocupação e busca por aperfeiçoamento. Quanto ao tempo de experiência, os professores possuem de 1 a mais de 20 anos de efetivo exercício na profissão.

Assim, para realizar a pesquisa, iniciamos com a aplicação do questionário, disponibilizado aos docentes, com perguntas abertas e fechadas, permitindo a eles alternativas específicas de respostas e possibilidade para expor suas opiniões, com intuito de traçar o perfil e a formação dos participantes da pesquisa, seguida de entrevistas.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O percurso de cada professor na composição do ser-leitor se revelou intrigante, uma vez que cada sujeito se constituiu por uma via diferente. De acordo com a resposta à questão “Fale sobre suas experiências marcantes com leitura na trajetória escolar/acadêmica e fora dela”, percebemos que, para alguns professores, a leitura marcante veio somente na universidade, com a formação inicial e pós-graduações, o que corrobora com nossos questionamentos sobre a formação do leitor na escola. Percebemos que a constituição do leitor não acontece apenas nos cursos de formação, mas transpassa toda a vida dos professores, nos mais diferentes espaços sociais. As vivências de leitura que os estudantes têm antes de chegar à universidade colaboram ativamente para a formação deles enquanto seres sociais.

Partindo para a questão relacionada ao cotidiano leitor dos professores, em conformidade com a terceira questão da entrevista: Como é seu cotidiano leitor?, observamos que todos responderam serem leitores ativos, que leem com assiduidade. Observamos que poucos são os professores que podem disfrutar de uma leitura que não seja voltada à prática ou teorias educacionais para formações continuadas, logo, a leitura como forma de descanso, distração, aquela que nos leva a buscar o prazer (gosto) desvincilhado do trabalho docente e acadêmico não é citada. Nem sempre uma leitura vai ser por fruição, estando sujeita ao objetivo da leitura, bem como a ocasião e o contexto em que se encontra o leitor.

Em resposta à quarta questão, sobre qual concepção de leitura adota em suas atividades pedagógicas, os professores não nomearam a concepção utilizada por eles. Percebemos a leitura como um processo interativo, já que se acionam e interagem os diversos conhecimentos do leitor, a todo o momento, para chegar-se à compreensão do que se lê. A fim de conhecer mais



sobre o trabalho pedagógico dos professores, questionamos: Como são as suas aulas de leitura? A motivação pela leitura é um processo vivido singularmente pelo estudante, mas que, ao mesmo tempo, precisa ser construído na junção com o professor e com os colegas, pois, como compreende a abordagem histórico cultural da psicologia, todo processo psicológico é também um processo social, uma vez que se assume a intrínseca relação sujeito-cultura.

Em relação à questão: Quais gêneros textuais você costuma utilizar em sala de aula? Por quê? Ao empregar atividades com os diversos gêneros textuais, os professores contribuem para uma nova perspectiva no processo de leitura, dado que, os gêneros textuais atendem às necessidades para a comunicação entre os indivíduos de forma variável, apresentando diversos estilos e conteúdos temáticos.

No toante ao nosso objeto de estudo, SAEB, todos os professores asseveram que a unidade escolar participa da avaliação, em geral, conhecem a Matriz e que utilizam seus descritores durante o planejamento de aulas, para preparar os estudantes para a avaliação e por reconhecerem a importância dos descritores quanto à formação dos leitores.

Na visão dos professores quanto à avaliação dos Descritores do Tópico I “Procedimentos de Leitura”, observamos que os professores trazem concepções diferentes a respeito de uma metodologia para o trabalho com a Matriz. Não obstante, a Matriz de Referência apresenta, como uma de suas sugestões, uma avaliação contínua e formativa, transmutando toda a *práxis* realizada no processo de ensino e aprendizagem.

Para finalizarmos nossa entrevista com os docentes, questionamos quais eram as dificuldades encontradas no trabalho com leitura na escola, pois sabemos que os problemas de leitura têm sido temas de diversas discussões, na ânsia por fazer com que essa prática se torne mais presente no cotidiano de todos. Diante das respostas dadas, observamos algumas queixas e preocupações que extrapolam os limites de sala de aula.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante considerar que a Matriz de Referência das Habilidades de Leitura do SAEB, como o próprio nome diz, trata-se de uma referência para a construção do instrumento de avaliação, sendo diferente de uma proposta curricular ou programa de ensino, que são mais amplos e completos.

Sabemos que o resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais. No entanto, as questões sobre a avaliação precisam ser tratadas com visão pedagógica, seriedade,



transparência, bom senso e ponderação, utilizando seus resultados como apoio para a melhoria da aprendizagem, não somente dos índices.

Seguindo esse prisma, a prova SAEB deve assumir seu papel de ferramenta norteadora nas unidades escolares, com o desígnio de legitimar as estratégias de ensino, a prática docente e os mecanismos de aprendizagem, para além da apresentação de dados estatísticos.

Nesse contexto, buscamos compreender o tratamento dado pelos professores de Língua Portuguesa da Escola Estadual Souza Bandeira, aos Descritores do Tópico I, “Procedimentos de Leitura”, presentes na Matriz de Referência da Prova SAEB. Assim, no percurso do desenvolvimento da pesquisa, indagações se desdobravam a partir da pergunta de problematização do tema desta investigação.

A partir das entrevistas e do diagnóstico SAEB, conseguimos traçar o perfil e refletir a respeito da Matriz e a realidade de aprendizagem dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Souza Bandeira, onde os professores, por meio de ferramentas e estratégias de ensino, têm conseguido aumentar a proficiência leitora dos alunos.

Os resultados apresentados, a partir da análise dos dados levantados nas entrevistas, assim como dos índices das avaliações externas da escola, revelam a importância da prática pedagógica voltada para ação reflexiva, e da metodologia de ensino de leitura moderada por práticas sociais de uso da língua, atendendo aos contextos sociais, ideológicos e históricos dos sujeitos envolvidos em um evento de interação. Com isso, evidenciou-se que um trabalho pedagógico, que contempla a Matriz de Referência, de forma contextualizada e significativa, pode refletir positivamente nos índices.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Escalas de proficiência do SAEB**. Brasília, DF: INEP, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matrizes de referência de língua portuguesa e matemática do SAEB**: documento de referência do ano de 2001. Brasília, DF: INEP, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília, DF, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal, Porto Editora. 1994.



DECHANT, Emerald V. **Understanding and teaching reading: An interactive model.** Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1991.

KOCH, Ingedore Villaça de; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto. 2018.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela. **Leitura ensino e pesquisa.** Campinas: Pontes, 2001.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: Teoria e prática.** Campinas: Pontes, 2016.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura.** Campinas: Pontes, 2016.

LEFFA, Vilson. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística** Porto Alegre: Sagra-Luzzato, 1996.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de linguística aplicada.** Campinas: Mercado de Letras. 1996.

SOLÉ, Isabel. **Estratégia de leitura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2012.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2015.