

AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE ESCRITA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE AVALIADO SOB A PERSPECTIVA DO SAEB¹

Jackeline Sousa SILVA²

RESUMO: Este artigo configura-se num recorte de uma dissertação defendida no Programa de Mestrado Profissional em Letras, do qual destacamos as contribuições que o ensino de escrita pode oferecer ao desenvolvimento das habilidades leitoras contempladas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que visam à formação do leitor proficiente. Nosso objetivo é propor a utilização de atividades que incluam o ensino de escrita, como instrumento que favorece o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à formação do leitor proficiente, avaliadas pelo SAEB. Para isso, realizamos um estudo de natureza aplicada, utilizando como procedimentos técnicos: pesquisa bibliográfica, referenciada teoricamente em Calkins, Hartman e White (2008), Bortone e Martins (2008), Marcuschi (2008), Brasil (2011; 2013), Passarelli (2015), entre outros; levantamento, por meio da aplicação de questionário a professores e alunos dos anos finais do Ensino Fundamental; e pesquisa participante, constituída de uma proposta de intervenção, que resultou na elaboração de um Caderno de Atividades aplicado aos alunos pela própria pesquisadora. Como resultado mais significativo, comprovado a partir da comparação dos resultados obtidos por meio da aplicação de um pré-teste e de um teste final, destacamos o avanço na aquisição das habilidades leitoras, contempladas pelo SAEB e pela proposta interventiva, especialmente oriundo da inserção da escrita nas atividades voltadas a esse fim. Concluimos que, para elevar o nível de proficiência leitora dos alunos, é preciso executar na escola um trabalho efetivo e contínuo que alie a leitura à escrita, ressignificando, assim, a prática docente e contribuindo para o aprimoramento das competências e habilidades contempladas pelo SAEB.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita. Leitor proficiente. SAEB.

THE CONTRIBUTIONS OF WRITTEN TEACHING FOR THE TRAINING OF THE PROFICIENT READER ASSESSED UNDER SAEB'S PERSPECTIVE

ABSTRACT: This article is a cut of a thesis defended in the Professional Master's Program in Letters, which highlight the contributions that writing teaching can offer to the development of the reading skills contemplated by the Basic Education Evaluation System (SAEB), which aim at the formation of proficient reader. We aim to propose the use of

¹ O artigo em tela foi apresentado no I Simpósio Estadual do Mestrado Profissional em Letras - SEMPLETRAS e é um recorte da pesquisa de Dissertação de Mestrado da autora, intitulada: A ressignificação da prática docente em leitura e escrita sob a perspectiva da Prova Brasil (2018).

² Mestre em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande.

activities that include the teaching of writing, as an instrument that favors the development of skills and abilities necessary for the training of the proficient reader, evaluated by SAEB. For this, we carried out a study of an applied nature, using the technical procedures: bibliographical research, theoretically referenced in Calkins, Hartman and White (2008), Bortone and Martins (2008), Marcuschi (2008), Brazil, Passarelli (2015), among others; survey, through the application of a questionnaire to teachers and students of the final years of Elementary School; and participant research, constituted of a proposal of intervention, that resulted in the elaboration of a Notebook of Activities applied to the students by the own researcher. As a more significant result, based on the comparison of the results obtained through the application of a pre-test and a final test, we highlight the advances in the acquisition of reading skills, contemplated by the SAEB and by the interventional approach, especially from the insertion of writing in activities aimed at this end. We conclude that, in order to raise the level of reading proficiency of the students, it is necessary to carry out in the school an effective and continuous work that aligns the reading to the writing, resignifying, thus, the teaching practice and contributing to the improvement of the competences and abilities contemplated by the SAEB.

KEYWORDS: Writing. Proficient reader. SAEB.

1 INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são competências fundamentais à formação do cidadão, sendo cada vez mais exigidas pela sociedade, para torná-lo de fato capaz de compreender e promover transformações no ambiente em que está inserido e participar ativamente de tais práticas.

Formar leitores e escritores competentes quer dizer formar sujeitos que compreendam o que leem, que sejam capazes de fazer inferências, de estabelecer relações entre textos, que compreendam que diversos sentidos podem ser atribuídos a um texto, entre outras habilidades exigidas dentro e fora da escola, tanto pela sociedade quanto pelas instituições responsáveis pela aplicação de avaliações externas, entre as quais ressaltamos o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, por ser um teste de aplicação e divulgação em âmbito nacional.

A partir dessa premissa, optamos por pesquisar sobre o assunto, por meio de estudo de natureza aplicada, que se configurou no foco de uma dissertação defendida no Programa de Mestrado Profissional em Letras.

Fizemos um recorte para este artigo, destacando as contribuições que o ensino de escrita pode oferecer ao desenvolvimento das habilidades leitoras contempladas pelo SAEB, que visam à formação do leitor proficiente.

Como objeto de pesquisa, investigamos o trabalho realizado com a produção escrita aliado à preparação para o SAEB. No decorrer do estudo, perseguimos as seguintes questões de pesquisa: a) No trabalho de preparação para o SAEB, os professores incluem a escrita como ferramenta que favorece o desempenho das habilidades leitoras dos alunos?; b) a escola utiliza estratégias e dispõe de projetos que auxiliam os alunos a desenvolverem suas habilidades no ensino de leitura e de produção escrita?.

O objetivo geral do trabalho consiste em propor a utilização de atividades que incluam o ensino de escrita para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à formação do leitor proficiente, avaliadas pelo SAEB.

De forma mais específica, buscamos: conhecer a dinâmica de construção, aplicação e divulgação dos resultados do SAEB; mostrar a escrita como aliada à leitura para o desenvolvimento de competências e habilidades leitoras; investigar o perfil dos alunos e professores da escola pesquisada; estruturar e aplicar uma proposta didática composta de atividades que contemplem os descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa, nos quais os alunos apresentem resultados mais críticos.

Utilizamos como procedimentos técnicos: pesquisa bibliográfica, referenciada teoricamente em Calkins, Hartman e White (2008), Bortone e Martins (2008), Marcuschi (2008), Brasil (2011; 2013), Passarelli (2015), entre outros; e pesquisa documental, por

meio da análise de documentos da escola, como: Diagnóstico de Leitura e Escrita e Boletins de Desempenho da Prova Brasil/SAEB, divulgados pelo INEP.

Ainda no tocante aos procedimentos, fizemos um levantamento, por meio da aplicação de questionário a professores e alunos dos anos finais do Ensino Fundamental; e pesquisa participante, constituída de uma proposta de intervenção, que resultou na elaboração de um Caderno de Atividades aplicado aos alunos pela própria pesquisadora.

Em nossa abordagem teórica, refletimos sobre a proposta do SAEB, desde sua implementação, com pinceladas sobre sua elaboração, aplicação e divulgação dos resultados. Em seguida, discutimos sobre a intrínseca relação entre leitura e escrita, equiparando sua importância para a construção do aluno proficiente.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Conhecendo a proposta do SAEB

As informações que ora apresentamos foram coletadas por meio do Caderno Pedagógico (BRASIL, 2011), elaborado pelo Ministério da Educação e publicado na página eletrônica do INEP.

As primeiras avaliações, com o objetivo de constituir indicadores sobre a Educação brasileira, datam de 1937, com a criação do Instituto Nacional de Pedagogia - INP, que tinha por objetivo realizar pesquisas sobre os problemas do ensino nos seus diferentes aspectos. No ano seguinte, já na vigência do Estado Novo, o nome e os objetivos desse órgão sofreram alteração e ele recebeu o nome de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP.

A partir de então, as avaliações externas passaram por uma série de modificações em seu formato, bem como na constituição do público avaliado, até a implementação do SAEB, em 2005.

Em princípio, esse sistema contemplava duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, de caráter amostral; e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC, conhecida como Prova Brasil, de caráter inicialmente amostral e, a partir de 2007, implantado em caráter censitário, que permite gerar resultados por escola.

Em 2013, mais uma avaliação passou a compor o SAEB: a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, avaliando de forma censitária todos os alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental.

No ano de 2017, por meio da Portaria nº 564, de 19 de abril, o Ministério da Educação estabeleceu algumas alterações no formato do SAEB. Reduziu o número mínimo de alunos, passando a ser avaliados os mesmos anos escolares de antes, estendendo-se para o terceiro ano do Ensino Médio, de forma obrigatória para as escolas públicas e facultativa para as escolas privadas.

Em 2018, o Ministério da Educação anunciou as alterações que passaram a vigorar na edição de 2019: unificação das três avaliações que antes compunham o sistema, passando a ser apenas SAEB; inclusão da Educação Infantil; substituição do público do segundo ano pelo do terceiro ano do Ensino Fundamental; inclusão de questões da área de Ciências para os estudantes do nono ano do Ensino Fundamental.

Quantos às matrizes de referência, foram mantidas para todos os anos escolares avaliados. No entanto, estas ainda devem passar por adequação para se alinharem ao que

preceitua a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, publicada conforme a Resolução 02/2017, do Conselho Nacional de Educação.

No tocante à elaboração de itens, a avaliação conta com 169 itens para cada um dos anos e disciplinas avaliados. Para permitir a aplicação dessa grande quantidade de itens, é utilizado o delineamento denominado Blocos Incompletos Balanceados (*Balanced Incomplete Block - BIB*).

Esse modelo permite que o conjunto dos itens seja dividido em subconjuntos, chamados blocos, cada um composto por 13 itens, o que faz com que se tenha, ao todo, 13 blocos. Estes são organizados em grupos de três diferentes combinações. De cada combinação resulta um caderno de prova, e todas as combinações perfazem 26 cadernos diferentes.

Os cadernos são compostos por questões de múltipla escolha, que exigem do aluno competências e habilidades que mensurarão seu nível de proficiência leitora numa escala de 1 a 8, sendo esses níveis progressivos e cumulativos, expostos do menor para o maior.

Essa escala, construída e divulgada pelo INEP, representa a média da turma e indica que, quando um percentual de alunos for posicionado em determinado nível da escala, pode-se pressupor que, além de terem desenvolvido as habilidades referentes a este nível, eles, provavelmente, também desenvolveram as habilidades referentes aos níveis anteriores.

Analisando a dinâmica de elaboração, aplicação e divulgação do SAEB, reconhecemos a importância do teste, uma vez que envolve um amplo conjunto de habilidades leitoras que demonstram o nível de aprendizagem dos alunos avaliados.

No entanto, considerando que não somente a leitura, mas também a escrita, são elementos sumariamente importantes para atuação do aluno enquanto cidadão, apontamos a necessidade de um trabalho voltado ao desenvolvimento da proficiência escritora.

Em nossa vivência profissional, temos testemunhado muitas escolas voltarem-se quase que totalmente ao treino dos alunos para responder às questões de múltipla escolha, deixando de lado o trabalho com a escrita. Essa constatação contraria as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 124), que estabelecem que:

As referências para o currículo devem continuar sendo as contidas nas propostas político-pedagógicas das escolas, articuladas às orientações e propostas curriculares dos sistemas, sem reduzir os seus propósitos ao que é avaliado pelos testes de larga escala. (BRASIL, 2013, p. 124).

Vemos, portanto, que os documentos que norteiam o trabalho pedagógico não isentam a escola de trabalhar a escrita por conta da necessidade de buscar resultados na proficiência leitora.

Nardin (2013, p. 86) complementa esse pensamento afirmando que é o currículo que “deve nortear o trabalho do professor e contemplar boas reflexões de ensino, pois se o currículo estiver bem estruturado e o professor segui-lo, o aluno se sairá bem em qualquer avaliação externa”.

Portanto, abandonar o trabalho com a escrita por conta própria se configura em ignorar o que preceitua o currículo escolar que, para a Língua Portuguesa, inclui a escrita com um dos eixos a serem trabalhados, regularmente, com os alunos.

Nesse sentido, o tópico seguinte aborda a escrita enquanto direito de aprendizagem e instrumento que favorece o desenvolvimento da proficiência leitora, proporcionando às

escolas condições de executar um trabalho que congregue o que está proposto pelo currículo e o estabelecido pela Matriz Curricular do SAEB.

2.2 Escrita x leitura: aliadas para a formação do aluno proficiente

Para que o aluno seja considerado competente em Língua Portuguesa, é preciso que ele domine habilidades que o capacitem a viver em sociedade, isto é, que seja capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, de produzir textos, considerando a diversidade de linguagem e de gêneros que circulam socialmente. Resumindo, para demonstrar competência nessa área, o aluno deve ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita no meio social.

Tendo em vista que ler e escrever são também competências formalmente desenvolvidas no ambiente escolar, é função da escola promover o desenvolvimento, no aluno, “da capacidade de produzir e compreender textos dos mais diversos gêneros, e em diferentes situações comunicativas, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral” (BRASIL, 2011, p. 19).

Se considerarmos nossas experiências em sala de aula, nossas observações apontam que a metade do tempo que os leitores investem em uma produção é gasto em leitura e não em escrita, pois toda atividade de escrita requer uma atividade de leitura prévia.

Nessa perspectiva, Calkins, Hartman e White (2008, p. 103) dizem que “mesmo quando uma criança está envolvida na parte escrita do trabalho, as habilidades que ela utiliza para registrar seus pensamentos e suas histórias são essencialmente as mesmas que utiliza para ler”.

De fato, a escrita exige do aluno a capacidade de organizar bem o texto, para que seja possível estabelecer uma compreensão sobre o que foi produzido. Assim sendo, as autoras (idem) consideram a escrita como “uma oportunidade perfeita para ensinar leitura” às crianças, pois “quando estão escrevendo, elas podem (e devem) atender às micro-habilidades da leitura e ainda fazer isso sem perder o significado maior do texto”.

O momento da escrita é uma ocasião bastante propícia para que o professor auxilie os alunos que apresentam dificuldades na leitura. Ao se aproximar, o docente pode mostrar ao aluno que está ali como parceiro, como alguém interessado em vê-lo aprender, sem menosprezar, em momento algum, a sua condição perante os demais colegas.

Calkins, Hartman e White (2008, p. 103) acrescentam que “quando o leitor relê sua escrita, isso fornece o contexto perfeito para ajudar essa criança a desenvolver as habilidades e estratégias de leitura que ela precisa para vencer qualquer texto”.

Nesse processo, à medida que o professor percebe que o aluno está evoluindo na leitura e na escrita, pode ir aumentando o nível das habilidades que o aluno precisa adquirir até que se torne leitor e escritor proficiente.

Ser um escritor proficiente implica que o aluno tenha condições de planejar seu texto, fazendo uso de informações e conhecimentos previamente adquiridos, que lhe permitam essa atividade.

Bortone e Martins (2008, p. 77) acrescentam que a escrita exige muito mais que inspiração, “requer do escritor conhecimento prévio, leituras diversificadas, investigação sobre o assunto abordado, reconhecimento da forma e da estrutura do texto a ser escrito e, claro, trabalho e dedicação no processo de construção do texto propriamente dito”.

Assim como na formação do leitor proficiente, para a formação do escritor, também é essencial que o professor ensine ao aluno a fazer uso de estratégias para o planejamento

do seu texto e que possibilite a ele o conhecimento necessário à organização das ideias, que assegure a unidade e a coerência textual.

Com relação às avaliações em larga escala, vale ressaltar que, embora a Matriz de Referência de Língua Portuguesa para o SAEB tenha foco na leitura, a escrita não pode ser vista como separada desta. De acordo com Marcuschi (2008, p. 278), “ao se desligar da produção textual, dá-se a ideia de que a compreensão pode ser desligada da produção”.

O autor faz ainda uma crítica aos descritores que compõem a matriz, dizendo que eles têm “tendência absoluta a imaginar que a compreensão se manifesta na resposta a perguntas” e, no entanto, “ninguém vive respondendo a perguntas sobre textos e sim, falando sobre eles, resumindo-os, reportando-os ou opinando”. Com isso, fica claro o posicionamento do autor com relação à importância do trabalho com a produção escrita como aliada ao processo de leitura e compreensão de textos.

Em complemento a esse pensamento, Passarelli (2015, p. 54) argumenta que “há um consenso de que a leitura auxilia a escrita. A leitura é um elemento constitutivo do processo de produção da escrita por fornecer matéria-prima para a própria escrita: ter sobre o que escrever”. Com esse posicionamento, fica claro que leitura e escrita precisam estar sempre juntas, uma auxiliando no desenvolvimento da outra.

Diante dessas reflexões, consideramos válido que a escola (re)avalie e (re)planeje suas ações, de modo que leitura e escrita não sejam vistas como habilidades dissociadas, mas sim, complementares e fundamentais para a vida do aluno, enquanto cidadão letrado.

3 METODOLOGIA

O presente estudo é de natureza aplicada, uma vez que produz conhecimento para a aplicação prática, com o objetivo de solucionar problemas específicos (PRODANOV E FREITAS, 2013).

Utilizamos como procedimentos técnicos: pesquisa bibliográfica, referenciada teoricamente em Calkins, Hartman e White (2008), Bortone e Martins (2008), Marcuschi (2008), Brasil (2011; 2013), Passarelli (2015), entre outros; e pesquisa documental, por meio da análise de documentos da escola, como: Diagnóstico de Leitura e Escrita e Boletins de Desempenho da Prova Brasil/SAEB, divulgados pelo INEP.

Realizamos, também, um levantamento, por meio da aplicação de questionário a professores e alunos dos anos finais do Ensino Fundamental; e pesquisa participante, constituída de uma proposta de intervenção, que resultou na elaboração de um Caderno de Atividades aplicado aos alunos pela própria pesquisadora.

O campo de pesquisa constituiu-se de uma escola pública do município de Acopiara, estado do Ceará, da qual participaram: quatro professores da disciplina de Língua Portuguesa, do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, e 30 alunos de uma turma de nono ano, que nos possibilitaram a extração dos resultados expostos a seguir.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesse tópico, damos a conhecer a situação dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, com relação à leitura e à escrita. Para isso, solicitamos à Coordenação da Escola uma cópia da compilação da Ficha de Sistematização do primeiro diagnóstico realizado junto aos alunos, de forma individual, no mês de março do ano de 2016. A

escolha do primeiro diagnóstico justifica-se pela intenção de conhecer a situação de aprendizagem em que os alunos ingressam nos anos finais, cujos resultados apresentamos a seguir:

Quadro 1 – Situação de leitura e escrita dos alunos dos anos finais

Ano Escolar	Número de alunos	LEITURA			ESCRITA				
		Lê texto com fluência	Lê texto sem fluência	Não lê	Escreve com encadeamento	Escreve sem encadeamento	Escreve com domínio	Escreve sem domínio	Não escreve
6º ano	61	29	26	6	28	30	19	39	3
7º ano	72	29	38	5	47	20	0	67	5
8º ano	57	22	31	4	26	28	8	46	3
9º ano	56	26	29	1	45	11	12	44	0
Total	246	106	124	16	146	89	39	196	11

Fonte: E.E.F. Prof. Francisco Uchôa de Albuquerque – 2016 – Acopiara-Ceará.

Diante desse quadro, percebemos quão crítica é a situação em que se encontra o corpo discente da Escola e a necessidade de um trabalho efetivo voltado ao desenvolvimento da leitura e da escrita.

Atentando para os critérios que seriam desejáveis, constatamos que, de um total de 246 alunos: a) apenas 43,1% leem texto com fluência, ou seja, possuem a habilidade de ler rapidamente e sem erros, conforme define Lemov (2011); b) apenas 59,3% escrevem textos com encadeamento lógico; c) apenas 9,6% escrevem com domínio ortográfico.

Esse diagnóstico é realizado bimestralmente, pelo professor de Língua Portuguesa, que repassa os dados ao Coordenador. Percebemos que, ao ingressarem no sexto ano, um

grande número de alunos tem dificuldade em leitura e em escrita, e que, embora esse número diminua, ainda há um grande quantitativo também no nono ano, o que nos leva a apontar que há a necessidade de um trabalho efetivo para modificar esse panorama.

Quadro 2 – Resultados do SAEB – Anos Finais – Língua Portuguesa – 2005-2015

Ano de aplicação	Proficiência Média	Nível Alcançado
2005	199,70	Abaixo do Nível 1
2007	201,12	Nível 1
2009	210,86	Nível 1
2011	211,44	Nível 1
2013	236,32	Nível 2
2015	255,83	Nível 3

Fonte: Portal INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/resultados>.

Ao analisar esses resultados, constatamos que a escola vem superando, timidamente, sua média de proficiência nos anos de 2005 a 2011, mantendo-se dentro do nível 1. Em 2013, a escola obtém um avanço de 24,88 pontos na escala de proficiência, que a enquadra no nível 2; e, em 2015, com mais um acréscimo de 19,51 pontos, alcança o nível 3.

Apesar disso, os resultados ainda estão muito longe do ideal, que implicaria no alcance do nível 8, ponto mais alto da escala de proficiência, para que o aluno seja considerado um leitor proficiente. Ser um leitor proficiente significa, segundo Kleiman (2002 apud MOURA; MARTINS, 2012, p. 89), apresentar as seguintes habilidades

linguísticas: “flexibilidade na leitura, não apenas em procedimentos, mas em ações que o façam chegar aonde queira, de forma consciente, reflexiva e intencional”.

Para uma melhor reflexão sobre esses resultados e sua relação com as práticas pedagógicas, expomos e analisamos a seguir dados coletados por meio da aplicação de um questionário aos professores de Língua Portuguesa e aos alunos do nono ano.

Tabela 1 – Frequência de trabalho com produção escrita

Atividade	Diariamente	Semanalmente	Mensalmente
Produção de texto escrito	-	02	02

Fonte: Questionário aplicado aos docentes – Acopiara-CE – 2016.

Analisando os dados acima, consideramos insatisfatória a frequência com que são desenvolvidas atividades de produção do texto escrito: semanalmente, por 02 dos docentes, e mensalmente, pela outra metade, pois assim como a leitura, a escrita é uma atividade que deve ser executada diariamente na escola, independente do gênero ou da extensão do texto.

Tabela 2 – Procedimentos adotados juntos aos alunos que não leem ou escrevem, satisfatoriamente.

Procedimento	Quantidade
Direciona atividades diferenciadas, visando sanar a dificuldade do aluno.	01
Informa à Coordenação Pedagógica para que tome providências	03

Fonte: Questionário aplicado aos docentes – Acopiara-CE – 2016.

Com relação aos alunos que compõem a realidade apresentada no panorama da situação de leitura e escrita, ao detectarem suas dificuldades, os professores, em sua maioria, revelam que informam os casos à Coordenação Pedagógica para que tome providências.

Tabela 3 – Autoavaliação da escrita, pelos alunos

Autoavaliação	Quantidade (%)
Sentem dificuldade em escrever as palavras corretamente	16,7
Sentem dificuldade para produzir textos	40
Não sentem nenhuma dificuldade na escrita	43,3

Fonte: Questionário aplicado aos alunos – Acopiara-CE – 2016.

Ao observarmos os resultados da autoavaliação dos alunos, constatamos que menos da metade da turma se reconhece sem dificuldades com relação à leitura e à escrita. Quanto à leitura, 40% apontam maior dificuldade referente à fluência de leitura e, quanto à escrita, o mesmo percentual aponta dificuldades em produzir textos. Consideramos necessária essa autoavaliação por parte dos alunos, uma vez que, conforme Hoffmann (2014, p. 126), “todo estudante é capaz de analisar seu próprio percurso de aprendizagem. Ele cria expectativas a respeito de seu progresso e reconhece expectativas criadas sobre ele”.

Tabela 4 – Participação dos alunos em algum projeto ou ação da escola visando melhorar desempenho na leitura ou na escrita

Participação	Quantidade (%)
Sim, para melhorar o desempenho na leitura	13,3
Sim, para melhorar o desempenho na leitura e na escrita	20
Não participam	66,7

Fonte: Questionário aplicado aos alunos – Acopiara-CE – 2016.

Apesar de se autoavaliarem com dificuldades na leitura e na escrita, 66,7% dos alunos afirmam não participar de projetos ou ações que visem melhorar seu desempenho nessas habilidades.

Pensamos que o quantitativo de alunos que afirma não participar de projetos ou ações interventivas requeira ações interventivas mais eficazes para sanar suas dificuldades.

Hoffmann (2014, p. 117) considera que:

Embora muitas situações de atendimento diferenciado ocorram espontaneamente em sala de aula, elas precisam adquirir o *status* de uma ação refletida e intencionalmente planejada pelo professor, que, por sua vez, precisa ter mais tempo para observar o aluno em ação, para registrar, refletir, decidir-se por estratégias didáticas coerentes, planejar novas e diferentes atividades articuladas às anteriores que contemplem estudos e atividades complementares que venham a contribuir para o avanço de diferentes alunos em diferentes direções. (HOFFMANN, 2014, p. 117).

Enfim, não basta que a escola tenha em mãos um diagnóstico que lhe mostre quantos e quais são os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem em determinada habilidade. É necessário propor e executar ações que sejam capazes de incluir os alunos que necessitam da devida intervenção.

4.1 A proposta de intervenção

Após a análise dos questionários aplicados aos professores e alunos participantes, aplicamos um pré-teste aos alunos. Com base nos resultados alcançados nesse pré-teste, elaboramos e aplicamos uma proposta de intervenção. A proposta foi concretizada por meio de um Caderno de Atividades, composto por textos de variados gêneros, atendendo ao previsto para ser avaliado no nível 5 da escala, que estabelece o que será exigido ao aluno.

Nesse Caderno, foram contemplados os seguintes descritores: D5- interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.); 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.

A partir dos textos, elaboramos questões que visam ao desenvolvimento das habilidades exigidas pelos descritores. Com relação à elaboração das questões, consideramos relevante a observação de Soares (2016, p. 150):

O SAEB estacionou em um modelo de medida do aprendizado com uso exclusivo de testes de múltipla escolha. Claro que a forma de organização dos testes influencia o ensino, principalmente depois que muitos estados da Federação organizaram sistemas próprios de avaliação, na mesma linha do Saeb. No entanto, um projeto pedagógico não pode pretender que a evidência de aprendizado seja produzida apenas com testes de múltipla escolha, os quais dificilmente incluem questões que exigem habilidades de ordem cognitiva mais alta. De forma particular, a ausência de testes da capacidade de escrita na língua portuguesa é especialmente prejudicial. (SOARES, 2016, p. 150).

Nessa perspectiva, as atividades elaboradas são compostas não somente por questões de múltipla escolha, mas também por questões abertas, que desenvolvem no aluno a capacidade de buscar a resposta e de escrevê-la.

Considerando, ainda, a importância da escrita como aliada ao processo de leitura, ao final de cada oficina, propomos uma atividade de produção textual, visando possibilitar aos alunos reforçar a compreensão a partir das leituras, bem como consolidar as características dos gêneros contemplados.

4.2 Comparativo entre os resultados do pré-teste e do teste final

Ao final da execução das quatro oficinas que compõem o Caderno de Atividades, aplicamos um teste final composto por 5 itens de múltipla escolha, para possibilitar uma análise quantitativa sobre o desempenho da turma. Em cada item, apenas uma alternativa compõe o gabarito – resposta correta – e as demais são distratores – também retirados do texto.

Na elaboração dos distratores, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 104) lembram que estes devem ser plausíveis e “capazes de revelar algum percurso ou raciocínio equivocado do estudante que marcar um deles. [...] Mais do que atestar quem acertou e quem errou um item [...], o(a) professor(a) precisa analisar o quanto os distratores atraíram seus alunos”.

Com base nessa orientação, fazemos uma análise das repostas dos alunos para os itens de leitura, buscando compreender melhor as habilidades adquiridas.

Quadro 3 – Comparativo entre os resultados do pré-teste e do teste final

Descritor	Habilidade	Média de acertos (%) da turma no Pré-teste	Média de acertos (%) da turma no Teste Final
5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso	56,6	94,4
7	Identificar a tese de um texto.	53,3	77,7
8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	53,3	83,3
9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	50,0	77,7
10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	36,6	83,3

Fonte: Pré-teste aplicado aos alunos -Ago/2016/ Teste final aplicado aos alunos -Jun/2017.

Os dados expostos no quadro acima nos permitem afirmar que nossa proposta de intervenção alcançou satisfatoriamente seus objetivos. Observamos que, entre os descritores do quadro, o que tem um percentual maior de acertos pela turma no pré-teste é o que se refere à habilidade de interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso, constituindo-se na habilidade melhor desenvolvida a partir da aplicação da proposta de intervenção.

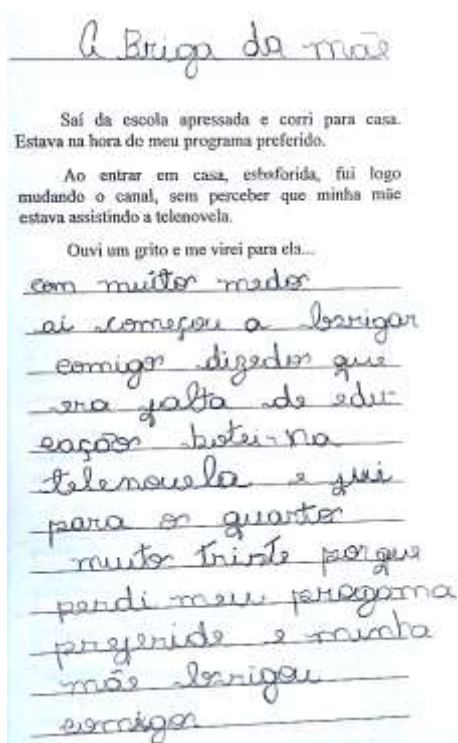
Em menor proporção de acertos após aplicação da proposta, constatamos as habilidades de identificar a tese de um texto e de diferenciar partes principais das

secundárias em um texto. No entanto, considerando os resultados do pré-teste, avaliamos como um bom resultado. Quanto à primeira habilidade, os alunos mostram que, depois de reconhecida a tese do texto argumentativo, têm maior facilidade em associar os argumentos que a sustentam.

Além das questões que contemplam as habilidades leitoras, tanto o pré-teste como o teste final trazem questões que nos permitem avaliar a produção escrita dos alunos. Com base nessa premissa, analisamos os textos produzidos pelos alunos e selecionamos dois.

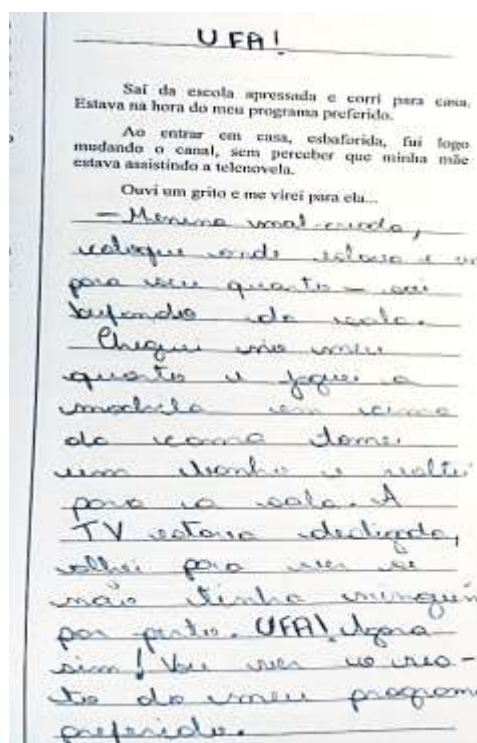
Os textos selecionados foram escritos pelos alunos identificados por M. e S., ambos de 14 anos de idade, para expormos aqui como representativos do pré-teste da turma, no que diz respeito à produção escrita, que solicita que os alunos deem continuidade a um texto, no gênero *crônica*, e lhe atribuam um título.

Imagem 1 - Produção escrita - Pré-teste



M., sexo masculino, 14 anos, 9º ano – 2016.

Imagem 2 – Produção escrita - Pré-teste



S., sexo feminino, 14 anos, 9º ano, 2016.

Na atividade solicitada, a proposta relaciona-se ao tema dos dois últimos textos utilizados para leitura e interpretação de questões abordando os descritores. Analisando os textos, constatamos que os alunos não fogem ao tema e atendem ao comando de criar um título.

Observamos, ainda, que: o aluno M. praticamente não faz uso da pontuação em seu texto, tendo feito-o apenas para encerrá-lo, utilizando o ponto final. Além disso, transcorrem-se poucas ações entre o ponto em que a narrativa foi interrompida, para que o aluno desse continuidade, e o desfecho criado; a aluna S também não foge ao tema, cria o título e tem a preocupação com a pontuação e com a paragrafação, bem como elabora uma sequência de ações que culminaram com o desfecho.

No teste final, após um trabalho de leituras prévias, solicitamos que os alunos produzissem um texto dizendo como seria o nosso dia a dia sem a escrita ou caso considerassem que isso é impossível, explicassem o porquê, entre os quais selecionamos dois como representativos dos resultados obtidos na atividade.

A aluna L. escreveu um texto dissertativo, utilizando-se de argumentos, para explicar o porquê da sua opinião. A aluna formulou uma tese: “Com a invenção da escrita, tudo foi mudando, tornando-se melhor”, e a defendeu com argumentos, que trazem exemplos práticos de utilização da escrita no cotidiano. Depois, reporta-se diretamente ao leitor, o que promove um envolvimento maior dele com o texto, dirigindo-lhe perguntas que promovem uma reflexão a respeito da escrita e, em seguida, finaliza seu texto.

Imagem 14 - Produção escrita - Teste Final

O mundo sem escrita não somente, como seria?

Antigamente não existia escrita, as pessoas se comunicavam pessoalmente. Assim era naquele tempo, era tudo mais difícil e complicado. O tempo foi passando e por meio de imagens e câmaras e outras coisas foi a comunicação de muitas pessoas.

Com a invenção da escrita, tudo foi mudando, e tornando-se melhor. As pessoas já poderiam se comunicar a distância, podiam informar, recitar, dançar, cantar, pedir, contar histórias por meio da escrita. Dessa forma a tecnologia e diversos recursos foram surgindo e tornando a vida mais fácil.

E se eu já tivesse vivido sem a escrita? Sem poder me comunicar com diferentes pessoas? Não com internet, e tudo aquilo que você usa ao seu favor? Seria bem diferente, como se o mundo não tivesse mais vida e as pessoas não fossem as mesmas. O mundo voltaria a ser como antes, e a humanidade teria que se adaptar a uma nova forma de viver.

L., sexo feminino, 14 anos, 9º ano – 2017

O aluno R. também produziu um texto dissertativo, em que iniciou relatando como era o mundo antes da existência da escrita e, dando continuidade, apresentou sua tese de que “Com a invenção da escrita, o mundo ficou muito melhor [...]”, e justificou com argumentos que ressaltam a presença da escrita nas mídias digitais, facilitando e agilizando a comunicação entre as pessoas.

O aluno apresentou também contra-argumentos: “Muitos dizem que a escrita é uma bobagem e que se ela não existisse não afetaria em nada em nosso cotidiano [...]”, aos quais rebateu com veemência e finalizou seu texto.

Imagem 15 - Produção escrita - Teste Final

O mundo sem a escrita

Antigamente, no início dos tempos e dos povos humanos, não existia praticamente nenhuma forma de escrita. A comunicação era bem difícil, acredite. Se alguém quisesse mandar uma mensagem, tinha que ser por mensageiros que viajavam o mundo inteiro.

Com a invenção da escrita, o mundo ficou muito melhor, porque facilitou as coisas das pessoas de comunicarem; não foi só isso! Ela, também contribuiu para o início e o avanço da tecnologia, um exemplo, é, o celular, todo o sistema dele é feito de escritas, todos os arquivos que formam um aplicativo também basicamente feitos pela escrita. Hoje em dia, se quisermos mandar uma mensagem à longa distância, é só escrever no whatsapp e enviar. Com a escrita o mundo ficou "mil" vezes melhor.

Muitos, dizem que a escrita é uma bobagem e que se ela não existisse não afetaria nada em nosso cotidiano, mas pense, se a escrita o mundo seria bem difícil de se viver, porque sem ela, não iria existir a tecnologia, e sem a mesma não existiria celulares, e como você iria mandar uma mensagem no whatsapp, entrar no facebook, jogar jogos eletrônicos? Resumindo o mundo seria um inferno.

R., sexo masculino, 14 anos, 9º ano – 2017.

Observamos que os textos produzidos pelos dois alunos são dissertativos, em que apresentam tese e argumentos, elementos que estão diretamente relacionados a uma das habilidades contempladas na proposta.

No enunciado que orientava a produção, deixamos claro que o tema escolhido não foi aleatório, mas com a intenção de possibilitar o registro do pensamento discente sobre a importância da escrita, que se constitui no diferencial dessa proposta.

Com base nos resultados advindos da aplicação dessa proposta, bem como do estudo teórico e de toda a pesquisa realizada, apresentamos a seguir nossas considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados coletados e das observações feitas no decorrer desta pesquisa, recomendamos um trabalho mais constante com a produção escrita, uma vez que esta tem grandes contribuições a oferecer para o aperfeiçoamento das habilidades leitoras. No entanto, a escrita está sendo deixada um pouco de lado, em detrimento da preparação para as avaliações externas, pelos docentes que não a consideram como ferramenta para tal fim.

Constatamos, também, que a escola dispõe de projetos que visam sanar dificuldades dos alunos referentes às habilidades leitoras e escritoras, no entanto, é muito pequeno o número de alunos que participam. Essa revelação nos confirmou a relevância da nossa proposta para os nossos sujeitos de pesquisa.

Ao iniciarmos a aplicação, percebemos que os alunos esperavam que as atividades fossem semelhantes às que eles já conheciam, ou seja, compostas apenas por atividades de múltipla escolha. No entanto, essa impressão se desfez logo na primeira oficina, em que foram trabalhadas diferentes estratégias para o desenvolvimento da habilidade de interpretar texto com auxílio de material gráfico.

Contemplar questões que requeriam a escrita também lhes causou estranheza, a princípio. Contudo, a partir da segunda oficina, a presença da escrita já se tornou familiar para eles e, a cada oficina, foram perdendo a timidez para escrever, ler e até mesmo, para falar, visto que, mesmo sem ser o foco, a oralidade também foi inserida nas estratégias utilizadas, devido à sua importância para o desenvolvimento do aluno enquanto cidadão.

Após a aplicação da proposta, constatamos um avanço no percentual de acertos da turma contemplada em todos os descritores, o que nos permite considerar o resultado positivo e apontar que, para os alunos que ainda encontram dificuldades no desenvolvimento de algumas habilidades, é recomendável a continuidade de ações interventivas por parte do professor.

A aplicação da proposta interventiva nos confirma que é possível, sob a perspectiva do SAEB, elaborar atividades que se constituam num instrumento de ressignificação da prática docente em leitura e escrita, contribuindo para o aprimoramento das competências e habilidades contempladas por meio desse teste, mas, principalmente, para a formação do sujeito como leitor e escritor.

Concluimos que, para elevar o nível de proficiência leitora dos alunos, é preciso executar na escola um trabalho efetivo e contínuo que alie a leitura à escrita, ressignificando, assim, a prática docente e contribuindo para o aprimoramento das competências e habilidades contempladas pelo SAEB.

Por fim, esperamos que este trabalho possa servir como ponto de partida para reflexão entre gestores e professores envolvidos no processo de preparação de alunos para avaliações externas, bem como de subsídio para pesquisadores interessados na temática.

REFERÊNCIAS

- BORTONE, Marcia Elizabeth; MARTINS, Cátia Regina Braga Martins. **A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 176p.
- BRASIL. **PDE/Prova Brasil: Matrizes de Referência, Temas, Tópicos e Descritores**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEB, 2011. 200p.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.
- CALKINS, Lucy; HARTMAN, Amanda; WHITE, Zoë. **Crianças produtoras de texto: a arte de interagir em sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2008. 240p.
- FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na Educação Básica**. Parábola: 2017. 200p.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. 160p.
- LEMOV, Douglas. **Aula nota 10**. 2. ed. São Paulo: Da Boa Prosa: Fundação Lemann, 2011. 332p.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296p.
- MOURA; Ana Aparecida V. de; MARTINS, Luzineth Rodrigues. A mediação da leitura: do projeto à sala de aula. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al.* (Org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 256 p. Cap. 4, p. 87-112.
- NARDIN, Camila Polo da Nóbrega. Parceria universidade-escola: espaço de construção coletiva. In: NACARATO, Adair Mendes; SOUZA, Daniela Aparecida de; BETERELI, Kelly Cristina (Org.). **Entre cruzando vozes e olhares: letramentos, avaliações externas e cotidiano escolar**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. 264p. Cap. 3, p. 65-78.
- PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012. 304p.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 276p.
- SOARES, José Francisco. O direito à educação no contexto da avaliação educacional. In: HORTA NETO, João Luiz; JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos**. Em Aberto, Brasília, v. 29, n. 96, p. 85-98, maio/ago. 2016.