

Interação e competição como possibilidades de práticas para o Ensino de Língua Portuguesa

Raimundo José Ferreira Neto

RESUMO: Neste relato objetivamos compartilhar experiências exitosas no trabalho com o componente Língua Portuguesa, sobretudo, com a prática de linguagem da leitura. Neste intento, recorremos a pesquisadoras como Antunes (2003) e Solé (1998) como forma de ancorar nossas reflexões sobre a leitura na sala de aula, bem como na compreensão acerca do ensino de estratégias de leitura. Em seguida, relatamos algumas dentre muitas ações que foram realizadas em turmas do 9º ano de uma escola de ensino fundamental do município de Caucaia-CE. Nestas ações, colocamos em pauta o ensino de leitura calcado em práticas significativas, dinâmicas e interativas. Tais práticas se caracterizam por uma participação ativa dos estudantes, privilegiando, pois, a construção do conhecimento, e não sua mera reprodução, consoante Freire (1996). Diante do exposto, os dados do SPAECE - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - referentes ao ano letivo de 2019, comprovam um aumento no nível de proficiência dos estudantes, o que possibilitou o crescimento de proficiência em Língua Portuguesa da referida escola. Atribuímos este feito a fatores diversos, mas principalmente às ações que se pautaram na agentividade e protagonismo dos estudantes nas atividades realizadas. Concluímos este relato lançando reflexões acerca do trabalho com a leitura nas aulas de Língua Portuguesa e apontando ações que contribuem para a promoção de uma educação significativa.

Palavras-chave: Ensino. Língua Portuguesa. Leitura.

ABSTRACT: In this report, we aim to share successful experiences in working with the Portuguese Language component, above all, with the practice of reading language. In this attempt, we resorted to researchers such as Antunes (2003) and Solé (1998) as a way of anchoring our reflections on reading in the classroom, as well as in understanding the teaching of reading strategies. Next, we report some of the many actions that were carried out in 9th grade classes at an elementary school in the municipality of Caucaia-CE. In these actions, we put on the agenda the teaching of reading based on meaningful, dynamic and interactive practices. Such practices are characterized by an active participation of the students, favoring, therefore, the construction of knowledge, and not its mere reproduction, according to Freire (1996). In view of the above, data from SPAECE - Permanent System for the Evaluation of Basic Education in Ceará - referring to the 2019 school year, demonstrate an increase in the level of proficiency of students, which enabled the growth of proficiency in Portuguese in the referred school. We attribute this feat to several factors, but mainly to the actions that were based on the students' agentivity and protagonism in the activities carried out. We conclude this report by reflecting on the work with reading in Portuguese language classes and pointing out actions that contribute to the promotion of a meaningful education.

Keywords: Teaching. Portuguese Language. Reading.

INTRODUÇÃO

A educação é um direito social básico de qualquer cidadão, conforme previsto pela Constituição Federal do Brasil (1988). É através da educação que conhecemos o mundo e temos a oportunidade de melhorá-lo. Nesse sentido, verificamos que a prática educativa é, antes de um direito, uma necessidade humana. Por meio da educação tornamo-nos seres mais conscientes da realidade que nos cerca, podendo atuar sob ela de forma crítica e agentiva.

Frente ao exposto, não se pode negar a relevância social da educação para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual todos têm acesso ao conhecimento. Como sabemos, é através da educação que moldamos nossa formação enquanto seres humanos, cidadãos e profissionais. É nesse contexto, pois, que se mostra pertinente voltarmos o olhar para práticas educativas que promovam uma educação significativa. Compreendemos por educação significativa a prática pedagógica que está assentada na compreensão da importância da educação para os educandos, como possibilidade de crescimento e mudança. Dessa forma, entendemos que uma educação significativa é, em consonância com Freire (1996), uma educação que permite a construção do conhecimento, e não apenas sua simples reprodução.

Partindo desse pressuposto, objetivamos neste relato compartilhar experiências exitosas no que concerne ao ensino de leitura nas aulas do componente curricular

Língua Portuguesa. Para tanto, colocamos em tela, algumas aulas de leitura desenvolvidas ao longo do ano letivo de 2019 em duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola do município de Caucaia, no Ceará. Ademais, este relato se mostra pertinente à medida que, não só divulga, mas também lança possibilidades de práticas educativas no ensino de leitura de modo a incentivar o desenvolvimento de habilidades e um ensino eficiente e atrativo para os estudantes.

Para darmos conta de apresentar as propostas de ensino que configuram esse processo, organizamos este relato conforme se expõe a seguir. Partimos desta introdução, que apresenta e contextualiza o trabalho, em seguida buscamos aparato teórico relacionado à leitura bem como à sua inserção na sala de aula e o modo como essa prática de linguagem é abordada nas avaliações externas.

Na quarta seção, indicamos as ações que foram desenvolvidas para o ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, voltadas para o desenvolvimento das habilidades exigidas pela matriz de referência do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará – SPAECE. Consideramos que as abordagens empregadas se mostraram exitosas frente aos resultados apresentados no cotidiano da sala de aula, bem como aos índices evidenciados pelas avaliações externas, sobretudo, pelo SPAECE.

Finalmente, a conclusão arremata as ideias apresentadas e lança reflexões acerca do ensino de leitura que, para além das ava-

liações externas e/ou internas, deve considerar o contexto social e a relevância da leitura como prática de inserção social, uma vez que colabora para o desenvolvimento crítico e a atuação assertiva na sociedade.

A LEITURA COMO ATIVIDADE SIGNIFICATIVA

A leitura é uma atividade humana que se configura, de forma ampla, pela atribuição e articulação de sentidos às mais diversas linguagens que utilizamos. Posto isso, percebemos que a leitura ocorre não somente por meio de textos escritos, mas também pode ser realizada a partir de muitas outras linguagens, sejam elas de quaisquer naturezas. Não à toa, atribuímos sentidos às cores do sinal de trânsito, compreendendo e interpretando a mensagem ali implícita, por meio da convenção social anteriormente realizada. Igualmente, somos capazes de interpretar gestos, expressões faciais, etc. Observações simples como essas nos mostram o quanto a leitura, em seu sentido macro, está envolvida no nosso cotidiano e se apresenta como uma prática que realizamos a todo momento quando atribuímos, interpretamos e até mesmo modificamos os sentidos.

Dada a presença da leitura no nosso dia a dia, bem como a sua relevância para a efetiva inserção e participação social, esta prática não pode ser ignorada pela escola, sobretudo nas aulas do componente Língua Portuguesa. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular:

Ao componente curricular **Língua Portuguesa** cabe, então proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, *grifo do documento*)

Logo, percebe-se que o documento norteador em vigência atribui ao componente de Língua Portuguesa o importante papel de inserir os estudantes em diferentes práticas sociais, promovendo uma aprendizagem significativa e crítica. Tal participação se dá a partir do desenvolvimento dos mais diversos letramentos que envolvem práticas cada vez mais complexas, numa sociedade que se reconfigura a todo instante. Contudo, essa participação efetiva só será possível a partir do desenvolvimento da competência linguística do aluno, permitindo-lhe, portanto, interagir com os mais diferentes textos que circulam na sociedade moderna.

Entendemos que o trabalho com as diferentes práticas de linguagem só é eficiente quando o estudante é capaz de ler, compreender e produzir diferentes textos. Para além desta observação, destacamos ainda que a leitura, embora seja uma responsabilidade precípua do componente ora evidenciado, não está restrita ao mesmo, devendo também ser trabalhada nos demais componentes curriculares que compõem a grade curricular. Em virtude do recorte aqui pretendido, tomaremos para apreciação o ensino de Língua Portuguesa, em especial da leitura enquanto prática de linguagem.

Frente ao exposto, é possível perceber o quanto a leitura está presente em nosso entorno, por isso, e por muitas outras razões, a sua adoção como prática de ensino mostra-se indispensável. Conforme Antunes (2003), o ensino de leitura é conveniente por inúmeros motivos, resumidos pela autora em três tópicos: a leitura como fonte de informação, a leitura como prazer estético e a leitura como acesso aos padrões da língua escrita. Nesse sentido, compreendemos que o trabalho com a leitura deve voltar-se a esses diferentes propósitos, cabendo ao professor conduzi-lo, em conformidade com os propósitos pretendidos e afinado com as necessidades dos estudantes.

Todavia, é comum os estudantes associarem a leitura a uma atividade entediante. Diante de tal percepção, é necessário que o trabalho com essa prática de linguagem, além de diversificado, seja também atrativo para os estudantes. Para tal feito, coadunamos com as indicações feitas por Antunes (2003), que oferecem algumas possibilidades para a abordagem da leitura como prática de ensino. Desse modo, conforme a linguista, deve haver na sala de aula a promoção por parte do professor de:

- Uma leitura de textos autênticos;
- Uma leitura interativa;
- Uma leitura em duas vias;
- Uma leitura motivada;
- Uma leitura do todo;
- Uma leitura crítica;
- Uma leitura de reconstrução do texto;
- Uma leitura diversificada;
- Uma leitura também por ‘pura curtição’;
- Uma leitura apoiada no texto;
- Uma leitura não só das palavras do texto;

- Uma leitura nunca desvinculada do sentido; [...]

(ANTUNES, 2003, p. 79-85)

Nesse sentido, ao diversificar os textos, vinculando-os ao contexto dos estudantes, fomentando a leitura de textos autênticos, pode-se motivar o interesse dos alunos pela leitura. Além disso, as abordagens relacionadas à leitura interativa conferem ao estudante um papel de apreciador e crítico do texto, o que potencializa o diálogo entre as suas ideias e as ideias do autor, promovendo, portanto, uma reconstrução do texto pautada em uma leitura crítica. Os tipos de leitura apontados por Antunes (2003) lançam luz sob práticas que tornam a atividade com a leitura mais significativa para os estudantes.

Ao atribuímos ao estudante esse papel de diálogo com o texto, tornando a atividade de leitura significativa, interessante e prazerosa, ampliamos as possibilidades de desenvolver habilidades de leitura que se realizam pela mobilização de estratégias, que são próprias do leitor que conhece e interage com o texto. Isto significa dizer que o professor deve considerar o trabalho com a leitura em sua complexidade e diversidade contribuindo para que os alunos conheçam e utilizem diferentes estratégias que permitam-lhes alcançar habilidades referentes à produção e recepção de textos. Nessa perspectiva, Solé (1998) indica a importância do ensino de estratégias de compreensão:

Por que é necessário ensinar estratégias de compreensão? Em síntese, porque queremos formar leitores autônomos capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução. Esses textos podem ser difíceis, por serem muito criativos ou por estarem mal escritos. De qualquer forma, como correspondem a uma grande variedade de objetivos, cabe esperar que sua estrutura também seja variada, assim como sua possibilidade de compreensão. (SOLÉ, 1998, p. 72)

Concordamos com a autora acerca da importância do ensino de estratégias para a compreensão dos mais diversos textos que circulam no meio social. Desse modo, o leitor competente é aquele que lança mão de diferentes recursos em prol da construção eficiente da significação do texto. Para tanto, é necessário saber reconhecer tanto os fatores inerentes à superfície textual, como os mecanismos de coesão e progressão textual, quanto reconhecer as implicações sociais envolvidas naquela produção, tais como os contextos de produção, recepção e circulação e os objetivos pretendidos pelo autor. Depreende-se do excerto, ainda, a relevância de saber aplicar essas estratégias aos diferentes textos, o que corrobora, então, com a diversificação dos textos explorados em sala de aula, conforme já apontado por Antunes (2003).

Finalizamos esta seção compreendendo a leitura como uma prática constante em sala de aula e que deve ocorrer de modo diversificado. Além disso, o ensino de leitura deve prever o desenvolvimento de diferentes estratégias, bem como a promoção da leitura com suas mais diversas finalidades.

OS PROCESSOS AVALIATIVOS E O ENSINO DE LEITURA

O processo de avaliar é comum a toda e qualquer ação, pois tem o objetivo de verificar sua efetividade. No que concerne ao processo educativo, o momento da avaliação é também muito importante, uma vez que possibilita a compreensão acerca dos avanços e dificuldades dos alunos, permitindo, assim, reconduzir o processo de ensino de modo a atender às suas necessidades.

Logo, depreende-se que a avaliação ocorre de modo frequente no processo ensino-aprendizagem. Apesar dessa recorrência, sabemos que avaliar é um ato complexo pois envolve inúmeras variáveis para além das pedagógicas. Não temos como propósito discutir as diferentes concepções de avaliação, entretanto, é importante mencioná-las tendo em vista que permeiam as experiências aqui expostas.

No que diz respeito à avaliação em sala de aula, mencionamos aqui três tipos específicos: a diagnóstica, a formativa e a comparativa. Os nomes dados a esses tipos de avaliações são bastante sugestivos, desse modo, ilustramos seus significados a partir da forma como essas avaliações foram concebidas no processo aqui relatado.

As avaliações de caráter diagnóstico têm como finalidade diagnosticar uma situação para tomar uma decisão, segundo Luckesi (2000). Neste processo, as avaliações diagnósticas foram realizadas a cada início de novo período no qual o trabalho

geral estava dividido. Desse modo, tais avaliações permitiram compreender o estado inicial dos discentes em relação às habilidades previstas para cada fase do processo.

Além da avaliação diagnóstica, consideramos também ao longo do processo ensino-aprendizagem as avaliações formativas que permitiram olhar para o processo de forma mais empática, pois de modo global, possibilitaram avaliar tanto o desempenho dos estudantes, quanto as estratégias adotadas em cada atividade, identificando aquelas mais adequadas à realidade de cada turma. Nesse sentido, as avaliações formativas foram contínuas, pois acompanharam todo o processo educativo exposto.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013, p. 123), “a avaliação formativa, que ocorre durante todo o processo educacional, busca diagnosticar as potencialidades dos alunos e detectar problemas de aprendizagem e de ensino”. Quanto às avaliações contínuas, o documento pontua diferentes estratégias das quais o docente pode lançar mão de modo a alcançar o objetivo pretendido com este tipo de avaliação.

Por fim, novamente recorreremos às avaliações diagnósticas, entretanto, desta vez realizadas ao final de cada etapa. Por essa razão, entendemos estas como avaliações comparativas tendo em vista que permitiram comparar o desempenho dos estudantes ao longo de todo o percurso realizado. Para tanto, os resultados evidenciados nestas avaliações foram considerados como parâmetro de comparação em relação aos

resultados das avaliações diagnósticas e formativas.

Para além dos tipos de avaliações aludidas, recorreremos ainda às concepções de avaliações internas e externas. As primeiras, são realizadas no âmbito da própria escola e preparadas pelo docente que acompanha a turma. Consideramos, pois, que todas as avaliações acima mencionadas foram internas.

Todavia, as avaliações externas também fazem parte da realidade escolar e têm objetivos bem específicos. São avaliações elaboradas por órgãos externos à unidade escolar e aplicadas em larga escala. Para além de aferir o desempenho dos estudantes nos componentes avaliados, os resultados destas avaliações permitem também um melhor direcionamento das políticas públicas.

Com o olhar voltado para as avaliações externas, tomamos como escopo de análise o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE. Este exame é organizado pela Secretaria de Educação do Ceará - SEDUC/CE, e tem como objetivo verificar a proficiência dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática ao final de determinadas etapas: o 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental - final do ciclo de alfabetização, conforme a BNCC -, o 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, o 9º ano dos anos finais do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio.

Mediante o propósito pretendido neste trabalho, novamente delimitamos

nossa análise à avaliação de Língua Portuguesa do 9º ano dos anos finais do ensino fundamental. Para esta etapa, a avaliação é elaborada a partir de uma matriz de referência que indica as habilidades mínimas que são esperadas dos estudantes que concluem o ensino fundamental.

A matriz de referência de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental (2016)¹ é composta por 19 descritores, organizados em 6 tópicos, a saber: I. Procedimentos de leitura, II. Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto, III. Relação entre textos, IV. Coerência e coesão no processamento do texto, V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido. VI. Variação linguística. Estabelecido o contexto no qual as experiências que serão relatadas foram realizadas, passamos, na seção seguinte, a explicitar as referidas práticas pedagógicas.

UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA NO TRABALHO COM A LEITURA

O trabalho docente deve estar fundamentado pelo pensamento crítico e reflexivo, de modo que o professor seja capaz de reconhecer e modificar a realidade que o cerca, em conformidade com o pensamento de Freire (1987, p. 47) de que a educação “se refaz constantemente na práxis”. Não obstante, convém, ainda, considerar o público-

alvo, bem como os seus interesses e necessidades, tornando o processo ensino-aprendizagem atrativo e significativo para o estudante. As ações expostas nesta seção estão fundamentadas em tais princípios. Ademais, diante dos últimos resultados que apontaram para uma defasagem na aprendizagem de leitura dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental, bem como a constante manifestação de desinteresse pelas aulas e/ou atividades de leitura, propusemos uma série de ações que pudessem contribuir para reverter este quadro.

Sendo assim, no ano letivo de 2019, construímos um plano de ações que visava uma melhora no desempenho dos estudantes em relação às habilidades de leitura. Nosso propósito inicial foi promover uma aprendizagem efetiva para os estudantes, de modo que os mesmos pudessem dominar estratégias básicas de leitura. A partir da ampliação das competências leitoras, acreditamos que haveria uma melhora nos índices da avaliação do SPAECE. Salientamos, contudo, que não tínhamos a pretensão de desenvolver habilidades que deveriam ser construídas ao longo de todo o ensino fundamental, mas retomar o ensino de estratégias de leitura e sanar as dificuldades identificadas. Salientamos, ainda, que este relato está baseado em um recorte voltado para um objetivo específico. Portanto, não significa dizer que todas as aulas de Língua Portuguesa tiveram como foco somente as habilidades exigidas pelo referido exame, ou

¹ Para este trabalho, tomamos como base a matriz de referência de Língua Portuguesa para o 9º ano vigente à época da concretização das

ações aqui expostas, isto é, a matriz do ano de 2016.

seja, não se trata de um enviesamento do currículo, mas de um escopo analítico restrito a esta produção.

É nesse contexto que surge então a “Batalha dos Descritores”. O substantivo “batalha” que compõe o primeiro elemento do título corresponde a uma disputa entre equipes, o que não só motiva os estudantes como permite também o reconhecimento de suas habilidades a partir dos méritos alcançados, melhorando sua autoestima e fomentando sua segurança acerca das estratégias de leitura. Por sua vez, o adjunto adnominal “dos descritores” indica o foco das atividades desenvolvidas, que priorizam o trabalho com os descritores da matriz de referência do SPAECE. Não será possível detalhar todas as ações realizadas no âmbito deste projeto, no entanto, destacamos aquelas que nos pareceram mais significativas, tomando como parâmetro de avaliação a participação e o desempenho dos estudantes nessas atividades.

O trabalho com cada descritor ocorreu em fases. Na primeira delas, aplicamos uma avaliação diagnóstica que tinha como objetivo identificar a realidade da turma antes da intervenção. No segundo momento, foram realizadas atividades dinâmicas envolvendo as equipes e promovendo a explicação e discussão acerca do descritor em pauta. Na terceira fase, realizamos uma avaliação diagnóstica comparativa, a partir da qual pudemos constatar a efetividade das ações realizadas, bem como as lacunas ainda remanescentes. Convém salientar que as poucas linhas nas quais este processo é descrito não são suficientes para ilustrar o

tempo em que cada atividade foi desenvolvida.

Indicada a sistemática do trabalho, trazemos à tona cinco das atividades realizadas. Partimos então do trabalho com o descritor seis (D6) da matriz de referência de Língua Portuguesa do SPAECE: distinguir fato de opinião relativa ao fato. Para esta habilidade, após a aplicação da avaliação diagnóstica de entrada, os alunos tiveram uma aula em que foi possível entender a diferença entre fato e opinião. Além da distinção entre ambos, os alunos também tiveram acesso a técnicas que permitem identificar as marcas linguísticas de uma opinião.

A atividade prática foi realizada com as equipes que haviam sido previamente divididas. Cada equipe recebeu um cartaz organizado em duas colunas, uma referente a fatos e outra referente a opiniões, conforme ilustramos através da figura 1 abaixo. Além do cartaz, as equipes receberam também um pacote com vários excertos e deveriam classificar esses trechos como fato ou opinião. Como fator motivador, incluímos o tempo de realização da atividade, bem como a quantidade de acertos.

Ao final, verificamos cada um dos excertos e classificamos numa correção que aconteceu de forma colaborativa. Nesta ocasião, de forma sucessiva, cada equipe foi incumbida de explicar a classificação de cada trecho considerando as definições anteriormente apresentadas, assim como as suas respectivas marcas linguísticas.

Nesse sentido, destaca-se o trabalho com a leitura crítica e a leitura interativa, segundo o proposto por Antunes (2003), pois nos trechos correspondentes às opiniões os alunos foram levados a emitir suas próprias opiniões, confrontando-as com as apresentadas em cada excerto, mobilizando, dessa forma, estratégias de leitura relacionadas ao referido descritor, em consonância com o apontado por Solé (1998).

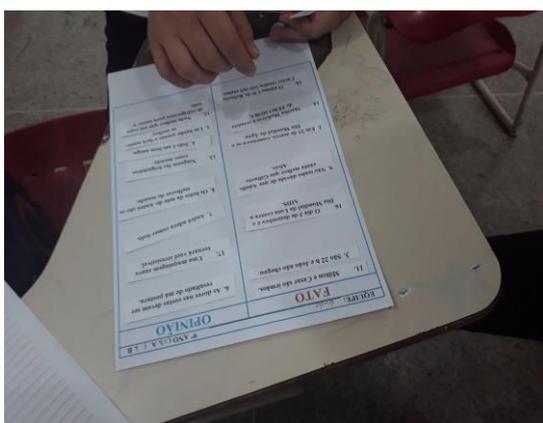


Figura 1 - Trabalho com o D6 - Distinguir fato de opinião relativa ao fato
Fonte: Acervo do autor

Com o descritor nove (D9), que solicita dos estudantes o reconhecimento de textos de gêneros diversos, propusemos que os alunos coletassem do seu dia a dia diferentes exemplos de textos com os quais interagem. Na aula seguinte, foram variados os gêneros e tipologias textuais abordados, coadunando com Antunes (2003) acerca da leitura diversificada e não desvinculada do sentido. Defendemos que a associação ao contexto imediato dos alunos permite a identificação dos textos como práticas sociais, veiculadores de sentido e com determinadas funções.

Nessa atividade, os alunos levaram e expuseram diferentes gêneros textuais, com destaque para os gêneros digitais, especialmente os da rede social *Instagram*. Além desses, foram indicados também gêneros impressos como poema, notícia, certidão de nascimento, mapa, rótulo de produto, entre outros. Além do reconhecimento dos gêneros e suas respectivas funções, foi possível trabalhar ainda a prática de linguagem da oralidade, pois os alunos tiveram que apresentar os gêneros identificados, seu propósito, bem como suas características.

Alinhado ao trabalho com o descritor anterior, no descritor de número dez (D10) da matriz de referência aqui considerada, solicita-se do estudante a identificação do propósito comunicativo de diferentes gêneros. Para tanto, foram levados inúmeros exemplos de gêneros textuais e suas respectivas definições. Na atividade, cada equipe, a partir de uma adivinha, deveria identificar o respectivo gênero, bem como o seu propósito comunicativo. Com isso, propiciamos aos estudantes a leitura de textos autênticos, conforme também postulado por Antunes (2003), uma vez que levamos para a sala de aula textos efetivamente produzidos e veiculados. Ressaltamos, também, o trabalho com estratégias de leitura relacionadas aos contextos de produção e recepção dos respectivos textos, a partir do reconhecimento de sua função social, acessada por meio de informações contextuais e co-textuais. Um recorte da dinâmica realizada pode ser observado na figura 2.



Figura 2 - Trabalho com o D10 - Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros
Fonte: Acervo do autor

Embora não seja esta uma responsabilidade primária das aulas de Língua Portuguesa, consideramos a noção de educação integral, ou seja, conforme previsto pela BNCC (2018), consideramos os discentes em sua integralidade, como seres complexos e que são passíveis de emoções. Partindo dessa observação, voltamos o nosso olhar também para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Nessa perspectiva, ao longo de todo o ano letivo, de forma simultânea às atividades da batalha dos descritores, desenvolvemos também atividades relacionadas às emoções, sobretudo, consideramos a automotivação como um importante fator de desenvolvimento das potencialidades dos estudantes.

Contemplando a necessidade identificada, ilustramos essas ações aqui por meio de uma atividade realizada no decorrer do mês de setembro de 2019, em alusão ao setembro amarelo, mês destinado ao combate ao suicídio. Nesta aula, levamos diferentes exemplos, através de vídeos, de pessoas que superaram suas dificuldades e alcançaram seus objetivos, apesar de todas as adversidades. Motivados por esses vídeos,

os alunos colocaram seus sonhos e dificuldades em balões amarelos. Com olhos fechados e, ao som da música “Enquanto houver sol”, acolheram-se em abraços mútuos (figura 3). Ao final, cada balão foi aberto e, sem identificação nominal, os estudantes leram as dificuldades uns dos outros, manifestando palavras de apoio e dicas para contornar os problemas citados.

Entendemos que esta, bem como as demais atividades em que focamos nas habilidades socioemocionais, foram muito relevantes para os estudantes. Primeiro, pelo fato de saberem que todos têm dificuldades e que podemos acolher a nós mesmos e ao próximo nessas dificuldades. Segundo, pelo fato de que este trabalho permitiu lançar aos discentes um olhar de empatia, respeito e confiança nas suas potencialidades. Não obstante, as diferentes práticas de linguagens também foram contempladas, uma vez que os alunos interpretaram vídeos e letras de música, escreveram suas angústias em um texto e fizeram uso da linguagem oral para manifestar apoio aos colegas.

68



Figura 3 - Atividade com as habilidades socioemocionais
Fonte: Acervo do autor

Finalmente, a última atividade que pretendemos ilustrar neste breve relato é o

“Baladão do SPAECE”. Nesta dinâmica, reunimos as duas turmas de 9º ano e promovemos uma gincana competitiva entre ambas. Para este feito, preparamos a sala com uma decoração especial, com mensagens de motivação, bem como uma mensagem de inspiração individual para cada estudante. A referida organização pode ser observada abaixo na figura 4. Além disso, reconhecemos e homenageamos os alunos que tiveram maior destaque ao longo das atividades do projeto.

Além do exposto, as turmas competiram entre si com questões relacionadas aos descritores da matriz de referência do SPAECE. Para tanto, cada questão foi elaborada a partir de uma música contemporânea e de interesse dos discentes. No momento da reprodução das canções, os alunos puderam cantar, pular e dançar. Após esse momento, precisaram responder aos itens referentes à cada música. No final do evento, premiamos a turma com a maior quantidade de acertos com uma placa de homenagem e entregamos aos alunos pequenos mimos com o desejo de boa avaliação, sobretudo, reforçando a nossa crença na capacidade de todos eles.



Figura 4 - Baladão do SPAECE / Fonte: Acervo do autor

Conforme exposto anteriormente, a avaliação foi contínua e desenvolveu-se ao longo de todo o processo. Com isso, conseguimos destacar aspectos que convergem para uma avaliação positiva das ações desenvolvidas. O primeiro, de caráter qualitativo, se evidenciou pela adesão dos estudantes às atividades propostas bem como o notório interesse pelas aulas, que aconteceram de forma dinâmica e interativa. Não obstante, os alunos demonstravam espírito de competitividade, o que pode ter motivado a participação com um grau de atenção maior do que o comum.

O segundo, assume contornos quantitativos, e está expresso pelos índices apresentados após a avaliação do SPAECE. No ano em destaque (2019), percebemos não só a manutenção do nível de proficiência dos estudantes no componente Língua Portuguesa como um crescimento que tirou a turma do nível crítico e a conduziu ao nível intermediário, segundo os padrões de desempenho do exame.

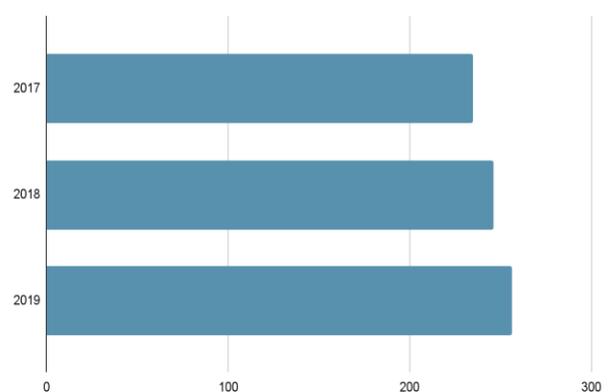


Gráfico 1 - Nível de Proficiência em Língua Portuguesa, segundo o SPAECE
Fonte: Elaborado pelo autor

No gráfico 1 acima, são expostos os níveis de proficiência do 9º ano no componente Língua Portuguesa, segundo o SPAECE, referente aos anos de 2017, 2018 e 2019. Em 2017, o nível de proficiência atingiu a marca de 235. Em 2018, este nível chegou a 245,8. Nos dois anos indicados, o padrão de desempenho das turmas classificou-as no nível crítico. Observa-se que em 2018 houve um crescimento de 10,8, o que atribuímos ao fato de ações, como as que aqui foram relatadas, terem sido desenvolvidas ao longo de um bimestre. Mediante esta percepção, no ano seguinte ampliamos as ações executadas e as diluímos ao longo de todo o ano letivo, conforme já mencionado anteriormente. Acreditamos, pois, que o resultado apresentado em 2019, que foi de 256,1, confirma o impacto positivo do trabalho lúdico, dinâmico e interativo que realizamos com a prática de leitura. Nesse mesmo ano, conseguimos sair do nível crítico e chegamos ao intermediário.

Além das ações desenvolvidas, acreditamos que outros fatores contribuíram para alcançarmos este patamar, que sabemos, ainda não é o ideal. Citamos aqui a articulação de boa parte da equipe docente da instituição que contribuiu de forma assertiva, mesmo nas aulas de outros componentes, para o desenvolvimento das habilidades de leitura e para a motivação dos estudantes. Citamos, de modo particular, o caso do professor de Geografia, que aproveitou o conteúdo de seu componente para também trabalhar com as estratégias que eram exploradas nas aulas de Língua Portuguesa, mesmo em textos de Geografia. Entendemos, dessa

forma, que a prática intercomponentes amplia as possibilidades de ensino e colabora para o desenvolvimento de habilidades diversas.

Não podemos deixar de citar também o papel central dos estudantes que assumiram uma postura ativa diante do conhecimento, e exerceram um verdadeiro protagonismo diante das atividades propostas. Outrossim, ressaltamos a atenção empregada na realização do exame externo, o que também favoreceu um crescimento em relação às habilidades avaliadas.

CONCLUSÃO

Neste relato, foram apresentadas as ações realizadas visando o desenvolvimento de habilidades leitoras de alunos de 9º ano em uma escola de Caucaia, no Ceará. Para tanto, recorremos a dados empíricos que se delinearam a partir dos índices da avaliação externa SPAECE, o sistema de avaliação da educação básica do Ceará. Nesse sentido, pudemos vislumbrar a possibilidade de promover a leitura em sala de aula como uma prática dinâmica, interativa e, mormente, interessante para os estudantes.

Entendemos que o ponto de partida e de chegada para qualquer prática educativa deve ser sempre o educando. Por esse viés, é necessário identificar, através de avaliações diagnósticas adequadas, o nível de cada turma, assim como suas necessidades. A partir daí, cabe ao docente, mobilizar diferentes estratégias que ofereçam aos estu-

dantes o desenvolvimento das referidas habilidades e conseqüentemente das competências.

Sabemos que estamos diante de um contexto complexo e no qual fatores de ordens diversas estão envolvidos. Nesse sentido, destacamos alguns pontos que consideramos importantes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas e efetivas. Além de despertar o interesse dos estudantes e trabalhar com ênfase em suas dificuldades, reafirmamos a relevância do alinhamento e compromisso da equipe pedagógica com a promoção de uma educação significativa, a formação continuada como possibilidade de atualização e compartilhamento de experiências docentes e a necessidade de ações afirmativas e políticas públicas concretas, que ultrapassem o discurso e cheguem de forma efetiva em sala de aula.

Destacamos que as atividades aqui detalhadas foram pensadas em conformidade com a realidade e/ou necessidade de cada turma e, além disso, foram executadas com os recursos disponíveis na instituição, que ainda não são suficientes. Apesar dessas dificuldades, podemos reafirmar que a prática pedagógica deve estar pautada em ações que sejam significativas, interessantes e que considerem os estudantes em sua integralidade, contemplando também o desenvolvimento de suas habilidades socioemocionais.

É necessário frisar que a formação do estudante não se dá apenas em determinado ano, mas ao longo de vários anos e etapas. Desse modo, compreendemos como relevante a extensão das ações aqui elenca-

das para todas as etapas de ensino. Reforçamos, ainda, que não esperamos desenvolver apenas no 9º ano as habilidades de leitura, mas, acima de tudo, aprimorá-las. Nesse sentido, acreditamos que o foco não deve ser o desempenho na avaliação externa, contudo, não podemos negar que os índices apresentados por ela refletem a aprendizagem do aluno, no que concerne às habilidades exigidas pela matriz de referência do referido exame.

Sabemos, por fim, que o trabalho com a educação não é fácil e requer formação e aprimoramento contínuo por parte dos professores. É indiscutível que a formação acadêmica é primordial para o trabalho docente, entretanto, a esta altura, já descobrimos também que é no chão da sala de aula que nossa práxis se realiza. Para tanto, devemos reconhecer e intervir na realidade que nos cerca, não escolhendo e/ou julgando nossos alunos por suas dificuldades, mas colaborando, de forma empática para o seu crescimento pessoal, profissional e humano. Entendendo isso, teremos entendido o verdadeiro e magnífico sentido da educação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa>. Acesso em: 05 jul. 2022.

BRASIL. **Constituição da República**

Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 ago. 2022.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 ago. 2022.

CEARÁ. Matriz de Referência do SPAECE. 2016. Disponível em: <https://spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/07/CE-SPAECE-2016-MATRIZ-LP-9EF.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2022.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? In: Pátio. Porto Alegre: Artmed, Ano 3, N. 12, fev./abr. 2000.

SOLÉ, I. Estratégias de Leitura. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOBRE O AUTOR:

Raimundo José Ferreira Neto é Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará e professor da educação básica, vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Caucaia-CE. Enquanto pesquisador, tem interesse em investigações relacionadas à variação linguística e ao ensino de Língua Portuguesa.