

**SABERES EM LEITURA A PARTIR DO DESCRITORES DO
“AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SisAPTO”**

Juliane Pereira Sales (UFT)

juliane.sales@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem como referência a dissertação de mestrado que relata uma experiência de pesquisa-ação desenvolvida em colaboração com uma professora de Língua Portuguesa da última série do ensino fundamental de uma escola tocantinense e que objetivou a construção de ‘saberes docentes em leitura a partir do estudo dos descritores da Avaliação de Língua Portuguesa do SisAPTO’. Apresentamos algumas das reflexões realizadas neste percurso de construção de conhecimentos fundamentais à prática docente no âmbito das diretrizes do SisAPTO e da avaliação em Língua portuguesa para o 9º ano. Informações referenciais sobre esta avaliação veiculadas pelo *Guia Pedagógico do professor de Língua Portuguesa (GPPLP)*, bem como concepções teóricas sobre letramento e letramento do professor para ensinar leitura no contexto atual das avaliações em larga escala, foram algumas das principais referências .

Palavras-chave:

Letramento docente. Saberes docentes em leitura.
Sistema de Avaliação Permanente do Tocantins (SisAPTO).

ABSTRACT

This article has as reference the Master thesis that reports an experience of action research developed in collaboration with a Portuguese language teacher from the last grade of Elementary School of a Tocantins school. This investigation aimed at the construction of teaching knowledge in reading from the study of the SisAPTO Portuguese Language Evaluation descriptors. We present some of the reflections made in this path of construction of fundamental knowledge to teaching practice within the scope of the SisAPTO guidelines and the Portuguese language assessment for the 9th year. Referential informations conveyed by the *Pedagogical Guide of the Portuguese Language Teacher (GPPLP)* about this assessment, as well as theoretical conceptions about literacy and teacher literacy to teach reading in the current context of large scale assessments, were some of the main references.

Keywords:

Teaching literacy. Teacher knowledges in reading.
Tocantins Permanent Evaluation System (SisAPTO).

1. Introdução

Este texto tem como referência a dissertação de mestrado que relata uma experiência de pesquisa-ação (THIOLLENT, 2008) sobre ‘prática docente em Língua Portuguesa no contexto do Sistema de Avaliação Permanente do Tocantins, vulgo SisAPTO’. Essa pesquisa-ação foi desenvolvida de forma colaborativa com uma professora do 9º ano A de

uma escola tocantinense situada no município de Ananás-TO, no segundo semestre de 2016, em atenção às dificuldades da docente em elaborar atividades de leitura eficazes à aprendizagem dos alunos sob o enfoque do sistema de avaliação em questão.

Sob este enfoque, a investigação objetivou a construção de saberes em leitura a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos do SisAPTO, tomando os descritores padrões em leitura da ‘Avaliação de desempenho em Língua Portuguesa do SisAPTO’, aplicada aos alunos da última série do Ensino Fundamental, como fundamentos para a elaboração de atividades de leitura.

Apresentamos algumas das reflexões realizadas neste percurso de construção de conhecimentos fundamentais à prática docente no âmbito das diretrizes do SisAPTO e da avaliação em Língua portuguesa para o 9º ano. Informações referenciais sobre esta avaliação veiculadas pelo ‘Guia Pedagógico do professor de Língua Portuguesa’ (GPPLP), bem como concepções teóricas sobre letramento e letramento do professor para ensinar leitura no contexto atual das avaliações em larga escala, foram algumas das principais referências.

Essas reflexões serviram de aporte teórico e metodológico tanto para a professora do 9º ano, sujeito de pesquisa, quanto para a professora-pesquisadora autora deste texto. Ambas envolvidas colaborativamente na produção de atividades de leitura informadas em descritores da avaliação de Língua Portuguesa do SisAPTO para o 9º ano, ao final da pesquisa-ação, propuseram uma Unidade Didática voltada à prática de leitura com o gênero notícia como alternativa aos exames-simulados aplicados até então como única proposta didática de preparação dos alunos para as avaliações diagnósticas em leitura.

2. *Situando o leitor*

O SisAPTO é um sistema de avaliação da aprendizagem em larga escala, criado pela Secretaria de educação do Tocantins em 2011, a partir do seu projeto piloto denominado ‘Sistema de Avaliação do Tocantins (SALTO)’. Em 2012, com a alteração do SALTO para o SisAPTO, a Secretaria de Educação do Tocantins (SEDUC/TO) ofertou aos professores de Língua Portuguesa o *Guia Pedagógico do Professor* (GPP) ou *Guia Pedagógico de Língua Portuguesa* (GPPLP). O intuito do material seria o de auxiliar os docentes na preparação dos alunos para as avalia-

ções diagnósticas bimestrais, tendo em vista os resultados de desempenho não satisfatórios demonstrados em exames nacionais e, também, nas primeiras edições do SisAPTO em 2011.

No início de sua implementação, a ‘Avaliação de Língua Portuguesa do SisAPTO’ para o 9º ano era aplicada bimestralmente em três diferentes fases anuais: as avaliações de entrada (1º bimestre); as avaliações de acompanhamento (2º e 3º bimestres) e as avaliações de saída (4º bimestre). Atualmente, os testes acontecem duas vezes ao ano. De qualquer forma, semelhantemente às avaliações do Saeb (2008), o SisAPTO de Língua Portuguesa objetiva medir o desempenho dos alunos do 9º ano em Língua Portuguesa com foco em leitura, dimensionando o mesmo desempenho a partir de descritores padrões de leitura propostos numa ‘Matriz de Referência’ de conteúdos para as séries finais do Ensino Fundamental, apresentada aos professores da área por meio do *Guia Pedagógico do Professor de Língua Portuguesa* (GPPLP) elaborado pela SEDUC-TO e ofertado às escolas a partir de 2012.

De acordo com o Relatório de Desempenho da escola-campo no ano de 2016 (Sistema de Gerenciamento Escolar (SGE) <http://sge.seduc.to.gov.br/sgeseduc/sge/indexrelatorio.php?url=938AD29319384B1518D10EF363>), período de realização da referida pesquisa, os resultados das turmas de 9º ano da escola-campo eram preocupantes, uma vez que demonstravam dificuldades importantes por parte dos alunos em todas as disciplinas avaliadas. No caso de Língua Portuguesa, a baixa competência dos alunos para a compreensão de textos em diferentes gêneros, usando de habilidades individuais de leitura, em específico: identificação, inferência, relação e análise.

Em decorrência desses baixos resultados, naquele momento foi cobrada dos professores a proposição de novos planos e projetos de intervenção para a melhoria das competências e habilidades em leitura dos alunos, conforme proposta metodológica já prevista no projeto inicial do SisAPTO, seção de *Metodologia* (SEDUC/TO, 2015, [s.p.]). Entretanto, muitos professores demonstraram dificuldades em elaborar essas ações de intervenção. Em especial, porque essas intervenções teriam que fundamentar-se nos descritores padrões de leitura para os quais, nas avaliações diagnósticas bimestrais aferidas, os alunos do 9º ano não tinham apresentado domínio das habilidades de leitura. A partir disso, esses descritores passaram a ser propostos como orientadores da prática pedagógica do professor de língua materna no planejamento de atividades de leitura como intervenção.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

O acesso dos professores de 9º ano à Matriz de Referência dos descritores da Avaliação de Língua Portuguesa do SisAPTO para esta série/ano se deu por meio do GPPLP que já estava em mãos dos docentes desde 2012 e, agora, deveria ser retomado pelas escolas e professores como documento de referência das informações necessárias para a elaboração das ações e projetos de intervenção.

Além da Matriz de Referência (MR) da avaliação, o ‘GPPLP’ apresenta ao professor o ‘Detalhamento dos Descritores de Leitura’ com ‘Sugestões de atividades’ a serem trabalhadas em sala com os alunos. Essas atividades seguem o modelo dos instrumentos das avaliações diagnósticas e de acompanhamento bimestrais aplicadas aos alunos: são questões-item com excertos de textos de diferentes gêneros e com indicações sobre o descritor de leitura focado na questão.

Mas a problemática a que se dedicou o trabalho de investigação que baseia este texto estava exatamente no fato de que boa parte dos docentes não reconhecia os fundamentos ou pressupostos teóricos implicados nesses descritores para então propor as ações/atividades didáticas que atendessem às exigências e aos propósitos de aprendizagem dos alunos mediante os resultados aferidos na avaliação nas 1ª e 2ª etapas de 2016, ou mesmo para aplicar as sugestões de atividades propostas no guia. Como resultado, os professores conseguiam apenas implementar atividades orientadas por exames-simulados das avaliações diagnósticas sem nenhuma reflexão. Dentro desta realidade, encontrava-se a professora-sujeito de pesquisa-ação.

Embora munidos do GPPLP e das informações veiculadas também por ele como referenciais da avaliação, as tensões dos professores em planejar as ações de intervenção junto aos alunos em resposta aos resultados insatisfatórios nos testes de desempenho não diminuíram. A exemplo da professora do 9º ano, sujeito da pesquisa-ação desenvolvida, essas dificuldades estariam relacionadas a muitas horas/atividades gastas somente com a elaboração dessas atividades que demandavam períodos longos em frente ao computador pesquisando questões já prontas com foco nos descritores; muitas horas/aulas dedicadas em sala de aulas apenas com as atividades do SisAPTO, em maioria, exames-simulados, reproduzidos dos próprios testes das avaliações, e que eram aplicados e depois corrigidos com os estudantes por meio da demonstração dos desvios a partir de um gabarito, sem nenhuma abordagem acerca de quais conhecimentos aplicar para resolução das questões propostas. Tudo isso porque os professores não compreendiam as proposições teórico-

metodológicas que detalham cada descritor, conforme sugeria o GPPLP. O próprio documento também fora usado em sala com os alunos, quando em 2012 foi editada uma versão para o aluno.

Segundo a professora do 9º ano em entrevista contemplada no contexto da pesquisa-ação, reconhece que “o GPPLP facilitou esse trabalho”, porém, as dúvidas sobre o que “querem dizer” os descritores ainda eram pertinentes para os professores de modo geral. E mesmo com auxílio do GPPLP, conforme a docente, até então, ainda “não se tinham surtido os resultados esperados pela equipe gestora da escola e pelos professores também”.

De fato, embora a escola-campo de pesquisa apresentasse um indicativo maior entre todas as escolas do município, e até mesmo em relação ao estado, conforme demonstrado nos relatórios de desempenho de 2016 (ano anterior ao desenvolvimento desta pesquisa-ação), os alunos da escola-campo não dominavam todas as habilidades propostas nos descritores padrões de leitura. Isso seria resultante do fato de os professores não conseguirem ainda interpretar os propósitos de aprendizagem contidos nesses descritores que fundamentam a avaliação para Língua Portuguesa. E não interpretando o que esses propõem, não conseguiam propor atividades de leitura de textos que desenvolvam de fato as demandas dos alunos por competências e habilidades de leitura indicadas pelas avaliações do SisAPTO.

Diante dessa problemática é que se propôs à professora do 9º ano e à escola-campo o desenvolvimento da referida pesquisa-ação. Tomando a prática da professora-sujeito de pesquisa como recorte de uma realidade desafiador e que era comum a boa parte das escolas e professores tocantinenses no contexto do Sistema de Avaliação Permanente do Tocantins.

Ao longo do artigo, apresentamos algumas das reflexões teórico-metodológicas que embasaram o percurso de construção de saberes docentes em leitura a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos do SisAPTO para Língua Portuguesa, compreendidos nos descritores padrões em leitura da avaliação de desempenho aplicada ao 9º ano'. Essas reflexões pautaram-se em informações referenciais sobre o SisAPTO e avaliação de desempenho para língua portuguesa aplicada na última série do Ensino Fundamental veiculadas pelo GPPLP (SEDUC-TO, 2012; 2011) e em concepções teóricas sobre letramento (KLEIMAN, 1995; 2007; 2006; STREET, 2014) e saberes docentes (TARDIF, 2004;

GAAUTHIER *et al.*, 2006) letramento do professor (KLEIMAN, 2008; COLAÇO, 2012), abordagem pedagógica da leitura como atividade sócio-interacionista (KLEIMAN, 2002; 2013a; 2007; 2006; DANTAS; RODRIGUES, 2013; PRESTES, 2001; SPINILLO, 2008) no contexto atual das avaliações em larga escala, foram algumas das principais referências. Teoricamente representam parte de um caminho de ampliação de conhecimentos em docência que, no aporte metodológico de pesquisa-ação, foi percorrido pela professora do 9º ano daquela escola-campo com a colaboração da professora-pesquisadora e autora deste texto.

3. Saberes docentes constituintes do ‘letramento do professor’

Como o objetivo principal da pesquisa-ação, relatada em parte neste texto, era o de contribuir com a construção de saberes em leitura por professor das séries finais do Ensino Fundamental de escola tocantinense, propondo a produção de unidade didática (UD), a partir de descritores padrões da Avaliação de Língua Portuguesa do SisAPTO, importou ao propósito fundamentar a investigação em dois conceitos principais: o de saberes docentes e letramento do professor.

A concepção de letramento apresentada em Kleiman (1995), de ser o letramento “um conjunto de práticas sociais de escrita, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nestas práticas constroem relações de identidade e poder” (KLEIMAN, 1995, p. 11), designa uma ideia ampla e coerente sobre o termo e o fenômeno que denomina. Antes de ser uma capacidade ou condição para usar a língua(gem) socialmente, segundo a definição, o letramento comporta-se como um fenômeno sócio-histórico-cultural próprio de diferentes povos, grupos, sociedades, em que a escrita, de um modo ou de outro, articula as relações e as interações entre os sujeitos em diferentes contextos de atividade. Na esfera de educação formal os sujeitos, professores e alunos, estão envolvidos em atividades próprias do contexto escolar de interação. Em relação aos professores, sua principal atividade é a de ensinar, o que envolverá outras, tais como: planejar as aulas, aplicá-las com os alunos, avaliar a aprendizagem, fazer relatórios e registros dessas ações. Mas, o professor não faz isso intuitivamente. Ao contrário, há conhecimentos que subjazem à docência e devem ser identificados a partir da natureza da atividade humana desempenhada, o ensino. Há portanto, um ‘letramento do professor’ ou ‘letramento docente’ que seria assim, constituído de um

conjunto de saberes focados na docência, específicos da esfera escolar de ensino, formado por diferentes conhecimentos próprios do ‘saber docente’.

Segundo Maurice Tardif (2004), o ‘saber docente’ é um “saber plural” (TARDIF, 2004, p. 54). Está formado de diversos outros saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana. Portanto, não há um único ‘saber do professor’ que condicione um ‘letramento para ensinar’ e sim, a união de distintos “saberes” que constituem esse letramento específico. No que é referente ao professor de língua materna, esse ‘letramento docente’ compreende, dentre outros, o conjunto de saberes e conhecimentos docentes especializados, conhecimentos linguísticos e literários, saberes que condicionam fundamentos de leitura e escrita.

Sob essa visão, Tardif (2004) propõe diferentes gêneses dos conhecimentos do professor e, a partir delas, classifica os diferentes tipos de saberes docentes: saberes profissionais, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Clermont Gauthier (GAUTHIER *et al.*, 2006), ao abordarem sobre a formação profissional docente, também admitirão a pluralidade do ‘saber docente’ como sua característica fundamental. Apresentando uma classificação dos saberes docentes semelhante à apresentada em Tardif (2004), os autores esclarecem que o ‘saber do professor’ trata-se de um “reservatório de saberes”, no qual ele vai buscar o necessário para atuar em relação a cada situação dada em sala de aula. Portanto, não há uma linha divisória entre um grupo de saberes e outro. Os diferentes tipos estão implicados um ao outro se sobressaindo na prática docente conforme a necessidade do professor. A esse respeito, Gauthier dirá que

[...] é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização desses vários saberes que formam uma espécie de reservatório, no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino. (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 28)

Em trabalho recente sobre os saberes docentes de professoras em início de carreira, Guerra; Pinho (2014) afirmam que há atualmente um paradigma educacional emergente que demanda para a docência um conjunto de conhecimentos que precisam ir além dos saberes específicos da área de formação do professor (‘saberes profissionais de tipo pedagógicos (TARDIF, 2004). As autoras concordam que o ‘saber docente’ envolverá uma gama de conhecimentos que vão além da capacidade técnico-pedagógico do professor, o que já é esperado na sua formação

para tal. Compreendem que o professor precisa, além de ‘saber ensinar’, compreender que realiza um trabalho que está relacionado diretamente ao seu objeto de trabalho, o aluno, e todos os aspectos que se relacionam a esses alunos e ao próprio ‘saber-fazer docente’. Para desempenhar bem o seu fazer pedagógico, o professor precisa compreender que ensinar é agir na classe ou instituição educacional em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc.

O ‘letramento do professor’ ou ‘letramento docente’, conforme entendido aqui a partir do cruzamento das concepções de letramento (KLEIMAN, 1995; 2007; 2006; STREET, 2014) e saber docente (TARDIF, 2004; 2002; GAUTHIER *et al.*, 2006; e outros) ora apresentadas nesta discussão, seria, assim, um letramento próprio da atividade docente, constituído por essa rede complexa de saberes (GUERRA; PINHO, 2014) que fundamentam o ‘saber-fazer’ do professor. É também um letramento que ocorre dentro de um contexto mais amplo, o do letramento escolar/acadêmico (HAMILTON, 2001 *apud* COLAÇO, 2012), cujas práticas e eventos são próprios da esfera escolar de ensino e que se orientam a partir das identidades que ali o constituem, entre elas, a do professor. Esse mesmo letramento também pode transformar-se e ou (re)construir-se mediante as demandas, de ordem social e pedagógica, que se vão apresentando ao professor ao longo de sua experiência docente.

3.1. Abordagem pedagógica da leitura: atividade sociocognitivo e interacionista

Para ensinar a ler, precisamos ter paixão pela leitura (KLEIMAN, 2013a). Entretanto, é importante ter domínio das capacidades que condicionam nosso ato de ler como um processo de compreensão. Em outras palavras, o professor-leitor experiente orientará o aluno nesse processo de aprendizagem por meio da sua experiência como leitor de textos e do domínio das diferentes estratégias para se ler, mediará as possibilidades de inserção do leitor-aprendiz no mundo do texto. O desenvolvimento das estratégias necessárias para a leitura será possível por meio das atividades que o professor propor ao seu grupo de alunos, a partir do reconhecimento das ações necessárias à leitura que seu grupo ainda não do-

mina para aquele texto, ou aquele conjunto de textos a serem lidos, entendidos, interpretados e, por fim, compreendidos.

Do ponto de vista da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, alguns estudos, tais como os apresentados por Spinillo (2008); Hodges (2012 *apud* DANTAS; RODRIGUES, 2013), atestam que muitas das dificuldades de leitura dos alunos concentram-se no fato de que raro o aluno tem domínio das ações envolvidas no processo de compreensão de um texto, por exemplo. Considerando os aspectos da metacognição no processo de aprendizagem da leitura em classes de Ensino Fundamental, esses autores afirmam que o desconhecimento ou a não experimentação de ações estratégicas de leitura sobre o texto (sobretudo as metacognitivas, tais como avaliação, regulação e controle) são os principais fatores que dificultam o desenvolvimento da leitura pelos discentes. Como resultado, leem, mas não compreendem o que leem porque não sabem como fazer para chegar a essa compreensão e desconhecem a própria capacidade para fazê-lo. Principalmente para a leitura de textos escritos, boa parte dos estudantes em processo escolar de desenvolvimento e aprendizagem chegam ao final das etapas escolares sem as habilidades necessárias à leitura enquanto produção de sentidos. Habilidades relacionadas a estratégias de ordem intelectual superior que desencadeiam mecanismos diversos de ação e de controle/regulação inerentes ao processo da leitura e compreensão de textos.

Atribuímos a razão do fato à forma como, desde sempre, vem-se trabalhando a leitura na escola de ensino fundamental, principalmente. A prevalência do método sobre o texto, este enquanto um detonador ou pretexto para atividades puramente mecânicas acerca de aspectos ortográficos e prosódicos básicos como ortografia, entonação, aspecto gramatical da pontuação e outros (KLEIMAN, 2013a, p.26). Estes e outros aspectos que configuram um modelo autoritário de ensino da leitura baseado na avaliação e no controle.

Como superação dessa realidade, propostas de ensino tais como as apresentadas em Kleiman (2013a) e Prestes (2001) defendem a interação como ferramenta pedagógica para o ensino da leitura na escola e na sala de aula sob a abordagem de estratégias de leitura cognitivas e metacognitivas. Essa interação está entendida como a relação que se pode estabelecer entre aluno-leitor e textos num trabalho de leitura significativo desencadeado por meio de um processo pedagógico de mediação. Professor e aluno descobrindo juntos na própria atividade de leitura os caminhos que possibilitam a leitura desse ou daquele texto. Isso porque não é ape-

nas o aluno que precisa conhecer suas capacidades e as limitações da sua leitura, mas o professor deve procurar reconhecer por meio de atividades voltadas a esse objetivo, quais as habilidades ainda deficientes na leitura do seu aluno, para então definir as estratégias a serem orientadas no sentido do seu desenvolvimento.

Richgels; McGee; Slaton (1989 *apud* PRESTES, 2001), apontam para a ideia de conscientização do ato de ler. Esses autores atestam que a instrução em leitura como uma atividade de “troca” entre um leitor experiente e um leitor em aprendizagem, pode contribuir para que o aprendiz em leitura desenvolva habilidades que lhe assegurem compreender um texto mais efetivamente e a ter consciência dessa sua capacidade. Como ferramenta de instrução sobre a própria atividade de ler, a leitura em sala de aula pressupõe exatamente que ocorra esse processo de conscientização por parte do aluno. Que o aluno aprenda a reconhecer as ações que pode operar sobre determinado texto para assim compreendê-lo, avaliando o mesmo processo e assim definindo novos cursos de ação. É o que se denomina em outros termos de metacognição (FLAVELL; JOLY; VIEIRA *apud* DANTAS; RODRIGUES, 2013).

Essa proposta pedagógica da leitura encontra ressoo no que Vygotsky (1989; 1991 *apud* PRESTES, 2001) pensou acerca do desenvolvimento da linguagem. Segundo o psicólogo russo, há uma relação estreita entre o desenvolvimento mental e o aprendizado da leitura e da escrita (VYGOTSKY, 1989; 1991 *apud* PRESTES, 2001, p. 7). A teoria da Zona Proximal do Desenvolvimento (ZPD) busca teoricamente explicar esse processo de desenvolvimento das capacidades da criança, em especial, no processo de aprendizagem escolar. Seria no processo de mediar o contato do aluno-leitor em potencial (sujeito *cognoscente*) com texto (objeto *cognoscível*) que o professor colaborará então para que mais rapidamente o aluno ganhe consciência da leitura daquele texto em específico, tomando assim também consciência de habilidades/estratégias de leitura que poderá utilizar na compreensão de outros textos, em outras ocasiões sem grande intermediação do professor.

“É durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta. Mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto” (KLEIMAN, 2002, p. 24). Nem sempre o aluno identifica os mesmos aspectos que o professor na leitura de um mesmo texto. Isso é próprio da atividade de leitura. Ninguém lê um texto com os mesmos objetivos de outrem. A leitura enquanto interação pressupõe, portanto, que aluno e professor

conversem sobre o texto que estão lendo, trocando informações relevantes sobre o texto. Nesse sentido, o ato de ler torna-se também ferramenta de interação entre professor-alunos e alunos-alunos. Sendo que sua instrução sob o ensino de habilidades/estratégias possibilitará a aprendizagem da leitura não apenas para textos relacionados aos conteúdos linguísticos e literários próprios do currículo de Língua Portuguesa. Se assim o for, então do que se valerá toda essa discussão.

Se o objetivo do trabalho com a leitura em sala é que os alunos desenvolvam a consciência da leitura, propondo com isso o ensino/instrução de habilidades/estratégias através da leitura de diferentes textos, dentre estes textos escritos, a conversa que se realize sobre o texto deve centrar-se na prática dessas habilidades/estratégias. Atribuir à leitura o caráter de atividade de interação entre professor e alunos e alunos e alunos corresponderia a assumir um trabalho pedagógico de instrução em leitura que possibilite ao grupo de alunos não apenas ler vários textos que tratem de um único tema, isto é, decodifiquem-nos e extraiam dos mesmos uma mensagem e pronto. Isso também. Porém, mais que isso, a leitura nessa perspectiva pressupõe que professor e alunos leiam textos para que, antes mesmo de se chegar a uma mensagem ou mensagens, reconheçam no texto as diferentes formas de organização da linguagem, as diversas maneiras pelas quais os textos ganham forma, usam de palavras e outros sinais, expressões para dizer o que dizem e como dizem, a que atividades e/ou setores da vida cotidiana estão associados e os papéis sociais desempenhados por aqueles que interagem por meio dos textos (produtor e leitor).

Todos esses aspectos, que são quase sempre invisíveis a uma primeira leitura despercebida, colaboram para os sentidos do texto e precisam ser identificados, inferidos, localizados, previstos pelo leitor. O desenvolvimento de habilidades/estratégias pelo aluno para tais tarefas pode ser possível quando a leitura se realiza em sala de aula enquanto um processo de construção/reconstrução colaborativa dos sentidos do texto. Ou seja, quando ler é ler “com”, “por quê”, “como” e “para que”, como processo sociocognitivo e interacional de construção de sentidos.

3.2. Avaliações em larga escala e seus instrumentos como ‘novos eventos de letramento’

Fundamentada na perspectiva ideológica de letramento (STREET, 1984), Kleiman (2008) aponta que atualmente, frente as demandas soci-

ais de linguagem, ao professor é exigido um letramento que vá além dos saberes específicos da área de formação do professor, isto é, dos seus saberes profissionais (TARDIF, 2004). Um ‘letramento docente’ muito mais amplo, que condicione ao professor não apenas ensinar leitura e escrita, mas lidar com as diferentes manifestações da linguagem num contexto maior que o do texto escrito, além do conhecimento do que é a docência e os saberes implicados nesse processo.

A exigência desse ‘novo letramento do professor’ é demandada, segundo Kleiman (2008), pela multiplicidade de ‘novos eventos de letramento’ que vem ocorrendo no interior das escolas. Esses ‘novos eventos de letramento’ são traduzidos nas variadas situações resultantes das políticas públicas de melhoria da educação desde o final da década de 90 do século XX: programas ou sistemas de avaliação institucionais, de professores, de alunos e do próprio ensino; inserção de metodologias e programas didáticos de monitoramento da aprendizagem, formação do professor (KLEIMAN, 2008). Esses eventos incorporam-se à prática escolar de ensino, em especial, aquelas relacionados à alfabetização e ao ensino de língua materna, resguardados normalmente em preceitos, leis e normas veiculadas em documentos governamentais.

Principalmente sob a forma de sistemas ou propostas de avaliação em larga escala, esses ‘novos eventos de letramento’, como tais, “criam uma situação de incerteza que desestabiliza o professor alfabetizador e o professor de língua materna” (KLEIMAN, 2008, p.488), pois desencadeiam novas exigências acerca da qualidade do ensino para o professor, para os alunos, para as escolas, e ainda, para os sistemas de ensino. Diante disso, o professor percebe a necessidade de mudança, ao mesmo tempo em que se vê imerso numa diversidade de situações que lhe são impostas e lhe parecem “novas”, ou no mínimo desconhecidas. Essa instabilidade pode ser compreendida a partir do entendimento de que hoje há, de fato, um outro paradigma da educação e do ensino (GUERRA; PINHO, 2014) que impõe, principalmente ao docente, um conjunto de conhecimentos que precisam ir além dos saberes específicos da área de formação do professor, isto é, dos seus saberes profissionais (TARDIF, 2004).

Mediante o grande contingente de propostas de avaliação da qualidade da educação, a exemplos do SisAPTO e de outras propostas de letramento que estão envolvidas nas iniciativas governamentais para a melhoria da qualidade da educação, as habilidades linguísticas, principalmente aquelas aplicadas nas atividades de leitura cotidianas, passam a ser o foco principal para assegurar os indicadores de qualidade acerca da

aprendizagem dos alunos no final de determinada etapa escolar. Nesse sentido, a preocupação imediata para a formação do professor de língua nos diferentes níveis de ensino (Ensino Fundamental, Médio e/ou Superior) é a de como direcionar sua formação docente para além dos conhecimentos específicos para o ensino de língua materna, possibilitando ao professor competências para saber atuar também no contexto das avaliações em larga escala, por exemplo (KLEIMAN, 2008).

A esse profissional não caberá mais apenas ensinar o que é específico do seu ofício. Atrélada a essa competência, será necessário capacidades para a interpretação de resultados educacionais, tomar decisões, definir cursos de ação que signifiquem melhoria da própria prática, participar ativamente dos resultados educacionais como (co)agente da aprendizagem, com enfoque específico sobre determinada necessidade do seu grupo de alunos.

Novas situações didáticas trazidas ao contexto escolar de ensino (KLEIMAN, 2008) demandam, portanto, a emergência de uma formação docente, seja ela inicial ou continuada, para o ensino de língua materna que dê conta da multiplicidade de linguagens da nossa época.

Na concepção que define o SisAPTO, o professor aparece como o primeiro articulador de um processo de autocompreensão da prática educacional e que, em conjunto com alunos e o próprio sistema de ensino, é capaz de diagnosticar deficiências e capacidades, e de ações corretivas e/ou preventivas” (SEDUC-TO, 2015, [s.p.]).

Sob esse propósito, poder-se-ia afirmar que os sistemas de avaliação em larga escala como o SisAPTO determinam, portanto, práticas letradas específicas aos professores, nas quais a leitura e a escrita assumem papéis específicos nas situações de interação e nos contextos de comunicação na escola.

Os ‘novos eventos de letramento’ exigem assim, um ‘novo letramento docente’. Como tal, esse letramento seria o resultado de um processo de apropriação/construção de conhecimentos pelo professor a serem aplicados conforme as possibilidades e necessidades de inovação da própria prática. Esses conhecimentos estariam relacionados tanto aos saberes especializados do professor de língua materna (conhecimentos linguísticos e literários), assim como aqueles resultantes da interação em sala de aula com avaliações institucionais, de docentes, discentes, do sistema de ensino.

Dentro deste complexo contexto, é possível identificar um novo significado do letramento no contexto da docência em língua materna: um conjunto de práticas sociais de uso da linguagem para ensinar leitura e escrita em contexto escolar que, conforme demandas atuais, também levarão em consideração outros saberes que condicionam o docente para o exercício da prática voltada à formação integral de seu aluno, respondendo assim, as demandas dos atuais indicadores de qualidade da educação.

Se de fato ocorresse aos professores uma formação inicial ou continuada, que permitisse a esses os conhecimentos teóricos e práticos para atuarem de forma produtiva no contexto de sala de aula, mediante os propósitos de aprendizagem das avaliações em larga escala, poder-se-ia pensar num processo duplo de incorporação das práticas letradas aí implicadas. A escola tomaria para si os objetivos do sistema de avaliação por meio de seu método de aplicação de provas e aferição de resultados, e o próprio sistema tenderia a incorporar-se na cultura escolar por meio de um processo que se traduzisse em situações de interação que exigirão dos atores envolvidos um letramento específico que, conforme Kleiman (2008), definir-se-ia como um “letramento para o trabalho” (KLEIMAN, 2008, p. 492).

5. Considerações finais

Conforme a contextualização da temática da pesquisa-ação tomada como referência deste texto, desde 2012, as diretrizes e propósitos avaliativos e de aprendizagem do SisAPTO para as escolas tocantinenses têm dimensionado o trabalho de professores de Língua Portuguesa nas escolas estaduais e conveniadas da rede de ensino estadual do Tocantins. A partir da oferta o ‘Guia Pedagógico do Professor de Língua Portuguesa (GPPLP)’ para o 9º ano, a SEDUC-TO tem recobrado das escolas e, principalmente dos professores de Língua Portuguesa, que se trabalhem em sala de aula situações didáticas voltadas ao desenvolvimento das competências e habilidades para a leitura de textos pelos alunos, tendo em vista os resultados das avaliações bimestrais desde 2011.

O trabalho com os descritores da Matriz de Referência do SisAPTO para Língua Portuguesa, enfatizados em atividades de leitura, são a principal orientação para as escolas e professores nesse sentido, embora, esse processo de planejar e aplicar situações didáticas para intervir sobre as dificuldades dos alunos vem sempre esbarrando na ausência de

(re)conhecimento dos professores sobre as concepções teóricas e metodológicas de prática de leitura e ensino-aprendizagem, implícitas nos descritores da ‘Avaliação de Língua Portuguesa do SisAPTO’.

Com base em textos de referência, propomos que há um letramento específico do professor e se constitui de diferentes grupos de saberes focados na docência, saberes docentes e que precisam estar em constante transformação para atender as demandas de aprendizagem dos alunos cada vez mais diversas e complexas, próprias da inserção no mundo capitalista, como das do professor inserido num “novo paradigma educacional” (GUERRA; PINHO, 2014; AZEVEDO, 2012; BRASIL, 2012). No contexto brasileiro, as avaliações em larga-escala desde a criação do Saeb (BRASIL, 2008) vêm demandando das escolas brasileiras e dos professores “saber lidar” com instrumentos de orientação dessas avaliações e de aferição de resultados dos testes de desempenho de alunos, implicados à sua prática de sala de aula. São assim, “novos eventos de letramento” (2008) que exigem da escola e do professor, mobilizar conhecimentos advindos desta nova situação educacional inserida no contexto escolar do ensino de língua materna-leitura.

No contexto da escola-campo de pesquisa, as dificuldades de alunos do 9º ano em leitura demonstradas pelos testes de desempenho em Língua Portuguesa do SisAPTO representaram localmente essas demandas. Exigiram da professora do 9º ano a construção de ‘novos saberes’ para atuar em sala de aula. Diante disso, foi proposto a ela um que realizássemos colaborativamente um percurso teórico e metodológico de construção de conhecimentos que condicionassem a ela atuar em sala de aula a partir da demanda imposta pela avaliação e que garantisse uma alternativa ao trabalho com leitura que vinha desenvolvendo até então com os alunos, em reposta aos resultados dos testes de desempenho. As reflexões sobre os fundamentos teóricos e metodológicos realizadas com a professora-colaboradora durante a elaboração de uma unidade didática voltada à prática de leitura de notícias e, em parte, apresentadas neste artigo, corresponderam a esse processo de construção.

Esses conceitos teóricos e metodológicos, portanto, identificados aqui como ‘novos’ saberes profissionais especializados (TARDIF, 2004; GAUTHIER *et al.*, 2006), sustentaram todo o processo de ampliação do letramento docente das professoras envolvidas em pesquisa-ação. Entre esses saberes, destacam: *i.* Saberes profissionais especializados (TARDIF, 2004; GAUTHIER *et al.*, 2006) que subsidiaram a produção de unidade didática; *ii.* saberes curriculares (TARDIF, 2004; GAUTHIER *et*

al, 2006), construídos a partir da análise interpretativa sobre os descritores da MR/SisAPTO; *iii*. saberes de experiência (TARDIF, 2004; GAUTHIER *et al.*, 2006), adquiridos na experiência partilhada com a professora-pesquisadora durante a produção das atividades da UD: entender a leitura como processo sociocognitivo e interacional de construção/produção de sentidos do texto pelo leitor e, com isso, propor situações didáticas condizentes com essa perspectiva.

Por fim, os fundamentos e concepções de prática de leitura do SisAPTO, estudados em parceria com a professora do 9º ano a partir do GPPLP, permitiram também a construção de saberes disciplinares (TARDIF, 2004; GAUTHIER *et al.*, 2006) acerca da base curricular que informa a avaliação do SisAPTO para as escolas e professores tocantinenses na área de Língua Portuguesa. Esse processo de análise interpretativa sobre os descritores da MR/SisAPTO, complementado pelas referências e concepções teóricas fundamentais da pesquisa-ação, possibilitou o reconhecimento das teorias linguísticas e de linguagem implícitas nos descritores padrões da 'Avaliação de Língua Portuguesa do SisAPTO' para as séries finais do Ensino Fundamental pela professora do 9º ano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEF, 2012.

_____. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. 127 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf. Acesso em: 22abr2016

COLAÇO, Silvania Faccin. Práticas pedagógicas de letramento: uma visão ideológica. *IX ANPEDSUL*. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.

DANTAS, Cláudia; RODRIGUES, Camila Cruz. Estratégias metacognitivas como intervenção psicopedagógica para o desenvolvimento do auto

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

monitoramento. *Revista Psicopedagógica*, v. 30, n. 93, p. 226-35, São Paulo, 2013.

GAUTHIER, Clermont *et al.* *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

GUERRA, Míriam Martinez; PINHO, Maria José de. Saberes docentes: teia em construção no dia a dia da sala de aula de professoras de línguas em fase inicial na docência. *Revista Inter-Ação*, v. 39, n. 1, Goiânia, jan./abr. 2014.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Revista Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. São Paulo-SP: Pontes, 2013a.

_____. *Aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo-SP: Pontes, 2013b.

PRESTES, Maria Lúcia de Mesquita. *Leitura e (Re)escritura de textos: subsídios teóricos e práticos para o seu ensino*. 4. ed. rev. e corr. Catanduva-SP: Rêspel, 2001.

SALES, Juliane P. *Saberes em leitura a partir do estudo dos descritores do 'sistema de avaliação de língua portuguesa do SisAPTO'*: percurso de professora da educação básica do Tocantins na construção de unidades didáticas. Dissertação (Mestrado em Letras – eixo temático em Línguas e Letramentos, linha de pesquisa em Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes) – Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína-TO, 2017. 274 f. Disponível em: https://ww2.uft.edu.br/index.php/profletas/links/documentos_dissetaces_defendidas. Acesso em: 20nov2020

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO (Palmas-TO). *Sistema de avaliação, monitoramento e valorização da educação do Tocantins – SALTO*. Governo do Estado do Tocantins – Secretaria da Educação. Palmas-TO, 2011.

_____. (Palmas-TO). *Guia pedagógico do professor de língua portuguesa – 9º ano (SisAPTO)*. Governo do Estado do Tocantins – Secretaria da Educação. Palmas/TO, 2012.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

_____. (Palmas-TO). *Sistema de avaliação permanente do Tocantins – SisAPTO*. Governo do Estado do Tocantins – Secretaria da Educação. Palmas-TO, 2015.

SPINILLO, Alina Galvão. O leitor e o texto: desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula. *Revista Interamericana de Psicologia/Interamericana*. Journal of Psychology, v. 42, n. 1, p. 29-40, 2008.

STREET, B. V. *Social Literacies*. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education. Harow: Pearson, 1995.

_____. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. de Marcos Bagno. 1. ed., São Paulo: Parábola, 2014 [1984].

THIOLLENT. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2008.