

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS HUMANAS PARA UMA CONSCIÊNCIA DO ENSINO DA COMPETÊNCIA LEITORA

CONTINUOUS TRAINING OF TEACHERS OF HUMAN SCIENCES FOR AWARENESS OF THE TEACHING OF READING COMPETENCE

Bruno Felipe Marques Pinheiro¹

RESUMO: o cenário de proficiência e compreensão leitora no Brasil é assimétrico para idade/série na educação básica, o que foi ainda mais intensificado por causa do período pandêmico da COVID-19 no Brasil. Se as lacunas na aprendizagem de leitura antes da pandemia indicava uma defasagem no desenvolvendo de leitura ao longo do processo escolar, atualmente o percentual de alunos dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio aponta que os alunos não dominam habilidades básicas de leitura. Essa situação se agrava quando a função da leitura na escola recai somente ao professor de português. Boa parte dos professores de outras disciplinas não trabalham estratégias de leitura em suas aulas, muitas vezes, ou por falta de instrução pedagógica nos cursos de licenciatura, ou por falta de formação continuada especializada neste nicho. Considerando essa situação educacional, este artigo apresenta uma metodologia gamificada, como proposta formativa, desenvolvida para professores de Ciências Humanas (História e Geografia) para a conscientização do processo de leitura e compreensão leitora dos alunos. À luz do paradigma cognitivo-funcional, esta proposta de formação serve para que outros professores-formadores possam replicá-la, com o objetivo de diminuir a assimetria da proficiência leitora no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de competência leitura. Formação de professores. Gamificação.

ABSTRACT: The reading proficiency and comprehension scenario in Brazil is asymmetrical for age/grade in basic education, which was even more intensified due to the COVID-19 pandemic period in Brazil. If the gaps in reading learning before the pandemic indicated a lag in reading development throughout the school process, currently the percentage of students in the final years of primary and secondary education indicates that students have not mastered basic reading skills. This situation becomes worse when the role of reading at school falls solely to the Portuguese teacher. Most teachers of other subjects do not work on reading strategies in their classes, often either due to a lack of pedagogical instruction in undergraduate courses, or a lack of specialized continuing education in this niche. Considering this educational situation, this article presents a gamified methodology, as a training proposal, developed for teachers of Human Sciences (History and Geography) to raise awareness of the reading process and reading comprehension of students. In light of the cognitive-functional paradigm, this training

¹ Professor Substituto do Departamento de Letras Vernáculas (DLEV) – Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: bpinnheiro@hotmail.com.

proposal serves so that other teacher-trainers can replicate it, with the aim of reducing the asymmetry of reading proficiency in Brazil.

KEYWORDS: Teaching of reading competence. Teacher training. Gamification.

Introdução

Há uma discussão atual no que tange à formação de professores do Brasil, que é o dilema entre teoria *vs.* prática. Essa dicotomia, grosso modo, surge a partir de dois modelos contrapostos na formação de professores ao longo dos séculos de formação no Brasil: (i) o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos; (ii) e o modelo pedagógico-didático. Para fim discursivo, vamos chamá-los de modelo 1 e modelo 2. O modelo 1 diz que a “formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar” (SAVIANI, 2009, p. 148-149), enquanto o modelo 2 “considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático” (SAVIANI, 2009, p. 148-149).

A fim de esclarecer melhor esses conceitos, esses dois modelos, ao longo dos séculos, desenvolveram-se da seguinte forma: o modelo 1 obteve uma maior adesão nas universidades, como também em outros tipos de centro de formação mais acadêmico (mais especificamente as licenciaturas por áreas de conhecimento) e com foco na discussão teórica, enquanto o modelo 2 prevalecia nas chamadas Escolas Normais, nos centros de formação mais primários (mais especificamente os cursos de Pedagogia) e com foco na discussão pedagógica.

Essa configuração desses modelos adotados, com o passar do tempo, desenvolveu uma consequência no ensino de leitura no Brasil. A atribuição para a aprendizagem da leitura, ao longo do tempo, restringiu-se aos professores de pedagogia (em um primeiro momento) e os professores de língua portuguesa posteriormente, sendo que, na maioria das vezes, os currículos dos cursos superiores não contemplam carga horária suficiente para discussão sobre modelos de aprendizagem de leitura. Também, quando pensamos em encontros formativos, principalmente na gestão pública, as formações são desafiadoras no cenário de sucateamento educacional no Brasil, porque, muitas vezes, na prática, o contraponto entre os modelos 1 e 2 durante as formações para professores é diagnosticado. Com objetivo de delimitar este diagnóstico, elencaremos duas questões norteadoras ao longo deste artigo.

A primeira é de caráter teórico-metodológico. De um lado, o modelo 1 está associado ao domínio específico do conteúdo por área do conhecimento, pois os professores por área se limitam (e são ensinados/treinados) a só enxergarem o conhecimento correspondente à disciplina que lecionam. Por outro lado, o modelo 2 objetiva uma complementariedade com uma formação pedagógico-didática (SAVIANI, 2009; 2012). Essa modelagem dicotômica entre teoria *vs.* prática vai de encontro com os modelos metodológicos atuais aplicados à avaliação do ensino-aprendizagem, principalmente em provas de larga escala (a exemplo do SAEB² e ENEM³) que medem o aprendizado em leitura e são definidas e desenvolvidas desde o início do século XXI.

A segunda consequência é de caráter social. O modelo 1 garantiu uma supremacia em relação ao modelo 2. Essa supremacia se materializou do ponto de vista empírico: os professores de áreas garantiram uma relação de poder maior em comparação aos professores de pedagogia na execução das tarefas (professores de áreas têm mais privilégios em escolas do que professores de pedagogia); e inclusive há uma relação de poder entre os próprios professores das áreas (professores de Linguagens/Matemática têm mais privilégios do que professores de humanas). Além disso, é registrada a tarefa do aprendizado da leitura por parte dos pedagogos (e muitas vezes eles não são instrumentalizados para o ensino de leitura) e a assimetria existente hoje no cenário de leitura atribuído somente aos professores de língua portuguesa resolverem a lacuna de leitura nas escolas.

Essas tensões são verificadas do ponto de vista empírico nas experiências práticas de formação continuada em Sergipe: (i) número reduzido de professores em encontros formativos; (ii) a falta de interconexão entre teoria *vs.* prática na aplicabilidade dos conhecimentos específicos nas diferentes áreas do conhecimento; (iii) e dificuldade no desenvolvimento de metodologias aplicadas para interrelação do conhecimento de mundo e conhecimento teórico dos alunos. Essas lacunas, ditas anteriormente, foram detectadas durante a Semana Pedagógica 2023 na rede municipal de Aracaju/SE⁴, desencadeando

² Sistema de Avaliação da Educação Básica.

³ Exame Nacional do Ensino Médio.

⁴ A prefeitura Municipal de Aracaju, por meio da Secretaria Municipal de Educação, promoveu no dia 23/02/2023 a Jornada pedagógica da SEMED com o tema "O planejamento pedagógico e a mobilização para o interesse pela aprendizagem", marcando o início das atividades letivas do ano. Pela parte da tarde do dia 23/02, houve o desenvolvimento de formações/oficinas em parceria com a Soluções Moderna, do grupo Santillana, com reflexões sobre como debater estratégias que possibilitem aos estudantes atingir as competências e habilidades previstas na BNCC. Para saber mais, segue:

um problema formativo importante: a falta de um diálogo entre os professores de ciências humanas com professores de linguagens, impactando no ensino da competência leitora em sala de aula.

A partir da nossa experiência com formação de professores em um projeto denominado APROVA BRASIL⁵ no município de Aracaju/SE, apresentaremos resultados desenvolvidos da Semana Pedagógica 2023, fruto da parceria entre este projeto desenvolvido pela Soluções Moderna (SM) e a Secretaria Municipal de Aracaju (SEMED/Aju).

Na ocasião, ministramos uma formação/oficina sobre proficiência leitora para professores de ciências humanas, a partir de resultados de prova de larga escala, tanto nacionais como municipais, sobre o fenômeno da leitura. Neste artigo, veremos que essa realidade reverbera na dificuldade do desenvolvimento da competência leitora dos alunos por parte dos professores de ciências humanas, relegando a função do ensino de leitura para o professor de língua portuguesa.

O ensino da leitura é função do professor de português?

O cenário de leitura no processo ensino-aprendizagem ao longo da formação dos alunos, desde a educação básica até o ensino superior, tem se alastrado, ao longo dos anos, de forma incipiente. Os últimos dados de leitura, do ano de 2021, revelam que o Brasil é o sexto país pior do mundo no processo da leitura: quase 40% dos estudantes brasileiros do 4º ano do ensino fundamental dos anos iniciais não dominam habilidades básicas de leitura, ou seja, os alunos apresentam dificuldades em recuperar e reproduzir parte da informação declarada no texto. Esse resultado é declarado pelo Estudo Internacional de Progresso em Leitura (PIRLS) de 2021 (BRASIL, 2023).

Se levarmos em consideração outras provas que medem o nível de compreensão leitora, a situação sobre leitura também se converge para a mesma realidade: em 2018, a

https://www.aracaju.se.gov.br/noticias/99063/semed_programa_jornada_pedagogica_para_gestores_e_professores_da_rede.html.

⁵ O Aprova Brasil é um projeto de intervenção direcionada, que oferece uma metodologia única, que se apoia em recursos impressos e digitais de qualidade e gestão pedagógica, trabalhando as competências e habilidades exibidas em avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), desenvolvido pela Soluções Moderna, do grupo Santillana. O Aprova Brasil é um projeto que existe há mais de 10 anos, e tem a missão de direcionar um novo olhar para a avaliação, porque é por meio de diagnóstico dos indicadores educacionais que se produzem práticas pedagógicas melhores. O Aprova Brasil também serve como organização dos conteúdos conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e funciona como complemento aos livros didáticos. Os estudantes recebem os cadernos impressos de Língua Portuguesa e de Matemática. Para saber mais, segue: <https://projetoaprovabrasil.com.br/>

disciplina de leitura ficou na 54ª colocação do *ranking*, com nota 413 (seis pontos a mais do que o resultado brasileiro em 2015, quando o país teve nota 407) no PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Alunos). A média da OCDE⁶ nesse quesito foi 487 (OCDE, 2021). Este cenário da leitura foi agravado ainda mais por causa da pandemia de COVID-19, decretada em 2020, pela OMS (Organização Mundial da Saúde), que aumentou a desigualdade educacional no país, ampliando a assimetria de leitura e de escrita de alunos, principalmente da rede pública de ensino (BARTHOLO, et al, 2023).

Por ser uma habilidade cognitiva, a leitura envolve e exige múltiplos processos acontecendo de maneira *on-line* no cérebro. A “decodificação da informação” diz respeito ao processo de reconhecimento das palavras e este processamento precisa ser cada vez mais automatizado pelo iniciante em leitura. A “compreensão da informação” envolve diferentes processos cognitivos (como memória de trabalho, memória a longo prazo, inteligência, aspectos perceptivos), cuja tarefa serve para que os leitores possam identificar e inferir informações mais ou menos complexas ao longo dos textos (RASINSKI, 2000; 2014; PERFETTI; SIAFURA, 2014; PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013). Essas duas maneiras são correlacionadas com o “uso apropriado da prosódia” (que é a capacidade de ler respeitando as características suprasegmentais, como entonação, proeminência, grupo acentual) e com a “velocidade de leitura”. Essas conexões entre esses processos configuram a “fluência em leitura” (PINHEIRO; SILVA; FREITAG, 2016; MACHADO, 2018a; 2018b; FREITAG; MACHADO, 2019).

Após esses processos decodificados e automatizados, os professores podem começar o trabalho de identificação e inferênciação por meio dos processos textuais e discursivos em diferentes perspectivas teóricas. É preciso, primeiro, que os alunos possam desenvolver o processo de leitura automatizada (e neste quesito o paradigma sociocognitivo interacional nos ajuda muito em sala de aula) para depois entender o processo de leitura enquanto efeito de sentido. Só depois do treinamento da leitura que o aluno consegue captar e processar a leitura enquanto uma atividade enunciativa e observar os diferentes sentidos associados à nossa capacidade interpretativa e crítica acerca do mundo (KLEIMAN, 1992, 2001). Por isso, assumimos a argumentação neste artigo de que, no contexto da educação básica, no que tange ao ensino de leitura, o professor precisa se instrumentalizar de diferentes perspectivas de leitura para executar um bom plano

⁶ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

pedagógico no ensino de leitura e observar que, em uma mesma turma, haverá diferentes tipos de leitores com diferentes necessidades.

Quando observamos o cenário de leitura no Brasil e os indicadores de proficiência, inferimos que os estudantes não são fluentes em leitura por estarem em diferentes níveis do processo da compreensão leitora. Um dos motivos é o fato da fluência ser negligenciada no passado nas pesquisas em leitura, pois, até um tempo atrás, ela era vista como um processo de decodificação da palavra escrita (BRASIL, 1998; MACHADO; SANTOS; CRUZ, 2019). É somente a partir dos anos 2000 que a fluência em leitura é reconhecida como um dos 5 pilares da leitura (DENO, 2003; RASINSKI, 2005; 2011). Essa percepção tem consequências em relação ao aprendizado da leitura, porque os professores alfabetizadores e professores da área das linguagens ficaram desamparados em relação à formação específica de como lidar com o problema da aprendizagem da leitura. O processo de fluência em leitura só foi foco de atenção de muitos pesquisadores, principalmente os norte-americanos, só na virada dos anos 2000 (MACHADO; SANTOS; CRUZ, 2019).

O ensino da compreensão leitora, por causa dessas questões detalhadas acima, contribuiu para a realidade do cenário do ensino-aprendizagem de leitura na escola. A função do ensino da leitura é delegada aos professores alfabetizadores e aos professores de Língua Portuguesa. Essa dinâmica na aprendizagem da leitura criou um estereótipo que a função dela é tarefa do professor de língua e do pedagogo, enquanto professores de outras disciplinas culpabilizam (muitas vezes) esses professores pelo fato dos alunos não saberem ler. Ainda mais, professores de diferentes áreas do conhecimento não se sensibilizam (ou não reconhecem) que o processo de leitura da palavra está associado à leitura de mundo, o que faz considerar que o aluno não só ler nas aulas de português.

Essa estereotipação do ensino de leitura como tarefa do professor de português tem refletido na prova de larga escala do estado de Sergipe, estado em que o objeto de verificação deste artigo ocorre. O SAESE (Sistema de Avaliação da Educação Básica de Sergipe), em suas últimas avaliações, revelou uma consonância em relação aos resultados de proficiência leitora com as provas de larga escala nacionais e internacionais: em Aracaju, capital de Sergipe, por exemplo, a média de proficiência em leitura foi de 257,91, indicando que a rede está no nível 02 da escala de proficiência em leitura⁷.

⁷ De acordo com as devolutivas dos resultados do SAESE 2021, Aracaju está com o nível de aprendizado maior ou igual a 25,3% (- 2,8 pontos referente ao resultado de 2019). A análise trazida aqui segmentou

Além de precisar do seu repertório sociocultural, o aluno requer instrumentalização para o aprendizado da leitura. A concepção de que o estudante aprende repertório sociocultural nas aulas de História e Geografia e aprende a ler nas aulas de Língua Portuguesa é muito enviesada. O aluno pode até entender as nuances históricas de fatos sociais e geográficos, mas, se ele não é fluente, não conseguirá responder às questões das provas que medem o nível de compreensão leitora (e os percentuais avaliativos apontam isso). Para exemplificar esse descompasso, trazemos a análise de uma questão da última prova do SAESE (fig. 1) para verificar o diálogo entre Linguagens e Ciências Humanas:

Figura 1: Questão 03 da prova de linguagens do SAESE 2021

Pelo que lutavam os justiceiros do sertão

1 Foi uma onda de manifestos que se alastrou por quase todo o sertão do Nordeste brasileiro entre o século XVIII e meados do século XX. Para alguns especialistas, o cangaço teria nascido como uma forma de defesa dos sertanejos diante da tentativa de manter a ordem e aplicar a lei.

5 Mas o fato é que os bandos de cangaceiros logo se transformaram em grupos que também espalharam medo no sertão.

10 Para combatê-los, as autoridades reagiam com as “volantes”, grupos de policiais disfarçados de cangaceiros. O maior de todos os cangaceiros, Virgulino Ferreira da Silva, o Lampião, começou a atuar em 1920. As primeiras mulheres juntaram-se ao cangaço a partir de 1930 — a pioneira foi Maria Bonita, companheira de Lampião.

NAVARRO, Roberto. *Superinteressante*. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/o-que-foi-o-cangaço/>. Acesso em: 23 maio 2021. Adaptado.

QUESTÃO 3

A matéria sobre o cangaço é um exemplo de que a revista tem o objetivo de

A Estimular a leitura de notícias.

B Recuperar episódios da história brasileira.

C Divulgar acontecimentos recentes.

D Publicar acontecimentos diários.

Fonte: SAESE (2021)

A questão 03 avalia a habilidade de identificar editoriais de jornais impressos e digitais e de sites noticiosos, de forma a refletir sobre os tipos de fatos que são noticiados

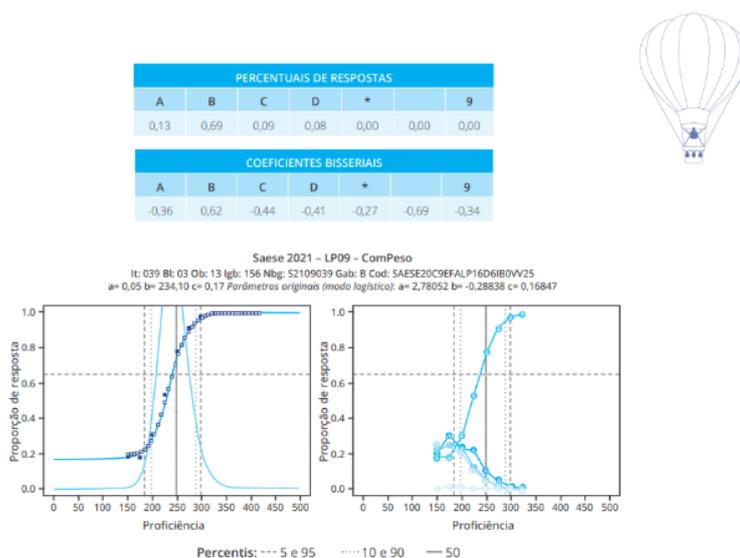
somente as escolas municipais. Em relação ao nível de proficiência, destaque as seguintes escolas: “Professora Aurea Melo, EMEF Ágape, Augusto Maynard, Ministro Geraldo Barreto Sobral, São Cristóvão, Euvaldo Diniz Gonçalves, Instituto Educacional Terezinha do Menino Jesus”. Essas escolas atingiram mais de 70% no aprendizado. Porém, os resultados de toda rede apresentam um nível de proficiência, que está entre avançado (3,0%), básico (51,8%), proficiente (22,2%) e insuficiente (22,9%). Para conferir os resultados, acesse: <https://saese.cesgranrio.org.br/>.

e comentados. O gênero textual apresentado é um artigo de divulgação científica, com o tipo de texto expositivo e relacionado ao campo jornalístico-midiático. O tema do gênero textual retrata o fenômeno do cangaço a partir de duas perspectivas: o cangaço enquanto resistência e o cangaço enquanto repressão.

Para responder esta questão, os alunos precisavam saber decodificar a informação e compreender o enunciado. Ou seja, identificar o comando e inferir as informações necessárias. Associado a esses dois processos cognitivos, o aluno necessitava realizar o uso adequado da prosódia e ter uma velocidade de leitura adequada. Os alunos só iriam conseguir recuperar o objetivo do editorial (identificar o tipo de publicação, voltar à recuperação sociocultural e à reflexão sobre as personagens e os acontecimentos da história) se conseguissem ter uma fluência na leitura.

Os resultados da questão (fig. 2) indicam que, muitos alunos, não possuem um nível de proficiência leitora. O percentual de acertos (69%) é alto na questão, o que significa que alunos dos níveis médio e alto de proficiência perceberam que o objetivo editorial é recuperar episódios da história brasileira (gabarito - alternativa B). Entretanto, utilizando a Teoria de Resposta ao Item (TRI), observamos que, entre as três alternativas erradas, a alternativa “A” exerceu atração sobre alunos de baixa e média proficiência, que não distinguiram o objetivo mais amplo (gabarito A) do objetivo específico do artigo publicado (gabarito B).

Figura 02: Análise da questão 03 da prova de linguagens do SAESE 2021



Fonte: BRASIL, 2021.

As demais alternativas tiveram baixo percentual de escolha, atraindo principalmente alunos de baixa proficiência, o que revela dificuldade para analisar a questão tratada no item, já que ambas se referem aos objetivos de meios de comunicação diários e não às revistas especializadas em divulgação científica (BRASIL, 2021). Na análise da questão acima, observamos a importância de uma sensibilização dos professores de ciências humanas (História e Geografia) para o ensino de leitura.

Metodologia gamificação: ensino de leitura e formação de professores

O desafio da formação foi sensibilizar os professores de ciências humanas (História e Geografia) da rede municipal de Aracaju/SE na semana pedagógica 2023 para, em sala de aula, desenvolverem estratégias de leitura. A motivação da formação para os professores ocorreu após análises (como discutido na seção anterior) dos resultados da prova SAESE na rede. Abaixo, apresentamos as seguintes habilidades que obtiveram os menores desempenhos na prova de medida a proficiência leitora a nível municipal, SAESE. São elas:

Quadro 1: Apresentação dos descritores da BNCC e SAESE

<p>D4 - (EF69LP04) “Identificar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão em textos publicitários, relacionando os recursos linguístico-discursivos utilizados”.</p> <p>SAESE (Nível 03/250) “Identificar e comparar vários editoriais de jornais impressos, digitais e de sites de noticiosos, com base em artigo de divulgação de (aspectos históricos-geográficos) do Brasil”.</p>
--

Fonte: Elaboração própria (2023)

Para desenvolver a formação a partir dos descritores, criamos uma estratégia para construção do diálogo entre Linguagens (o ensino de Língua Portuguesa) e Ciências Humanas (História e Geografia). Por isso, desenvolvemos uma metodologia gamificada para organizar a formação/oficina para os professores. Abaixo, apresentamos o esquema gamificado:

Tabela 01: Esquema representativo da montagem do jogo gamificado

NÍVEL 01 15 minutos	NÍVEL 02 15 minutos	NÍVEL 02 30 minutos
--------------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------------

Eixo Cognitivo: Reconhecer-analisar	Eixo Cognitivo: Analisar-avaliar	Eixo Cognitivo: Produzir
Subdivisão da habilidade: Identificar/Codificar o efeito de sentido	Subdivisão da habilidade: Fortalecer a persuasão em textos publicitários	Subdivisão da habilidade: Relacionar recursos linguísticos-discursivos
Desafio: Teste cloze	Desafio: O dado da leitura persuasiva	Desafio: Produção de um cartaz publicitário

Fonte: Elaboração própria (2023)

No nível 01, construímos a primeira fase do jogo para mostrar aos professores como aplicar uma estratégia de compreensão leitora (teste cloze) aos alunos. Segue abaixo o texto na íntegra e o texto lacunado escolhido para o jogo:

Quadro 02: Texto escolhido para a aplicação do teste cloze

Pelo que lutavam os justiceiros do sertão

Foi uma onda de manifestos que se alastrou por quase todo o sertão do Nordeste brasileiro entre o século XVIII e meados do século XX. Para alguns especialistas, o cangaço teria nascido como uma forma de defesa dos sertanejos diante da tentativa de manter a ordem e aplicar a lei.

Mas o fato é que os bandos de cangaceiros logo se transformaram em grupos que também espalharam medo no sertão.

Para combatê-los, as autoridades reagiam com as “volantes”, grupos de policiais disfarçados de cangaceiros. O maior de todos os cangaceiros, Virgulino Ferreira da Silva, o Lampião, começou a atuar em 1920. As primeiras mulheres juntaram-se ao cangaço a partir de 1930 – a pioneira foi Maria Bonita, companheira de Lampião.

Pelo que lutavam os justiceiros do sertão

Foi uma onda de _____ que se alastrou por _____ todo o sertão do _____ brasileiro entre o século _____ e meados do século _____. Para alguns especialistas, o _____ teria nascido como uma _____ de defesa dos sertanejos _____ da tentativa de manter _____ ordem e aplicar a _____.

Mas o fato é _____ os bandos de cangaceiros _____ se transformaram em grupos _____ também espalharam medo no _____.

Para combatê-los, as autoridades _____ com as “volantes”, grupos _____ policiais disfarçados de cangaceiros. O maior de todos os cangaceiros, Virgulino Ferreira da Silva, o Lampião, começou a atuar em 1920. As primeiras mulheres juntaram-se ao cangaço a partir de 1930 – a pioneira foi Maria Bonita, companheira de Lampião.

Fonte: Navarro (2021).

Distribuímos 1 texto lacunado para que cada equipe pudesse preencher as lacunas e tentasse prever as palavras as quais estavam faltando no texto escolhido, considerando o material linguístico disponível nas proximidades das lacunas. Após passado o tempo disponível para a realização, os professores tiveram acesso ao texto na íntegra para correção. As equipes que tivessem mais acertos ganharam essa fase. Para essa fase do jogo, a pontuação do desempenho das equipes era a seguinte: 1º lugar (200), 2º lugar (150), 3º lugar (100), 4º lugar (50).

No nível 02, construímos a segunda etapa do jogo a fim de mostrar aos professores outra estratégia de leitura (*skimming* e *scanning*) para utilizar em suas aulas. Segue a pontuação para esta etapa: cada equipe que acertou a informação do dado ganhou 100 pontos. Caso a equipe perdesse, ficaria com 50 pontos. A seguir, apresentamos o cartaz publicitário e o texto escrito sobre cultura popular escolhidos para o jogo.

Figura 03: Texto I – cartaz publicitário



Fonte: Caldevilla (1917).

Quadro 03: Texto 02 – cultura popular

A valorização cultural e histórica de uma comunidade é instrumento essencial na construção de uma sociedade consolidada em bases sólidas e preparada para o futuro. É fundamental que a população tenha conhecimento sobre raízes, tradições e motivações que levaram a sociedade ao estado atual. Com cultura, a sociedade fica mais preparada para interpretar as ações geralmente ignoradas e, assim, exercer uma cobrança constante, sem aceitar passivamente as decisões da classe política, podendo ser agente ativa nas transformações.

Fonte: <https://opopularmm.com.br/a-valorizacao-da-cultura-e-historia-26972/>

Para passar de nível, eles precisavam jogar um dado contendo as etapas das estratégias do *skimming* e *scanning* para responderem às perguntas-desafio, que foram: (i) retirar palavras-chave do texto II; (ii) identificar a ideia-chave do texto II; (iii) identificar o efeito de sentido do trecho “só falta metade” do texto I; (iv) qual a relação do anúncio com o conteúdo histórico do texto I? No dado, ainda havia mais duas informações: (v) sai da rodada; (vi) perde 50 pontos.

Figura 04: Dado gamificado



Fonte: Elaboração própria (2023).

No nível 03, para a última etapa do jogo, apresentamos aos professores o universo do gênero textual como prática didático-pedagógica em suas aulas. O desafio foi a produção de um cartaz publicitário. Os docentes tinham que desenvolver o cartaz com o entendimento das etapas anteriores. Os temas eram os seguintes: (i) valorização da cultura do cangaço; (ii) valorização da cultura popular e tradição oral; (iii) valorização da cultura afro-brasileira. Os critérios de avaliação dos cartazes foram criatividade, relacionar aspectos visuais, discursivos e verbais e efeitos de sentidos.

Posteriormente às produções, finalizamos a formação/oficina com as discussões e com as sistematizações sobre a experiência do jogo.

Resultados: consciência da competência leitora e as relações interdisciplinares

A aplicação do jogo gamificado com os professores de ciências humanas possibilitou a discussão de diferentes experiências. A aplicação do jogo possibilitou um exercício direto de intertextualidade por parte dos professores na construção de associações e correlações com as áreas específicas. A partir das próximas linhas, iremos analisar cada etapa do jogo: a estratégia do teste cloze (nível 01), a estratégia do *skimming* e *scanning* (nível 02) e a produção do cartaz publicitário (nível 03).

A estratégia do teste cloze

O teste cloze consiste na seleção de um texto de aproximadamente 200 vocábulos em que se omite o quinto vocábulo, como forma mais adequada para o diagnóstico da compreensão. Essa técnica tem se mostrado bastante eficaz, tanto do ponto de vista prático, tendo em vista a facilidade de elaboração, aplicação e correção, quanto do ponto de vista empírico, pois estudos apontam que alunos com maiores percentuais no teste apresentam resultados melhores nas médias das disciplinas (cf. MARINI, 1986; SANTOS, 1990; ABREU, 2017).

O teste cloze é uma boa estratégia de leitura, pois permite ao aprendiz um maior processamento da decodificação da informação, uma vez que, por meio das lacunas presentes no texto, poderá predizer qual a informação está faltando com o número de pistas em torno da lacuna. O teste é uma estratégia de compreensão leitora, por isso os leitores realizam inferências para que consigam captar o sentido do texto lido. A avaliação é feita por meio do preenchimento de lacunas, considerando a classe gramatical (um conhecimento morfossintático) e o campo semântico das palavras lexicais e palavras funcionais, identificadas por palavras exatas (as mesmas palavras do texto original) e palavras esperadas (palavras que não são as mesmas do texto original, mas que estão no mesmo campo de sentido). Além disso, há possibilidade do espaço em branco. Essa última possibilidade indica que o aluno está no nível da decodificação da palavra (cf. SIM-SIM; VIANA, 2007; TRISTÃO, 2009; PULIEZI, 2015; MACHADO, 2018a; 2018b).

No jogo, a experiência do teste cloze possibilitou aos professores observarem que só podem ter uma discussão profunda sobre aspectos socio-histórico-geográficos nas suas aulas se os alunos estiverem em um nível de leitura no qual possam identificar efeitos de sentido. Alguns apontamentos realizados pelos professores são interessantes descrever para que possamos refletir:

- Professores relataram que não chegavam a uma discussão sobre o cangaço do ponto de vista discursivo (se o movimento era ou não uma resistência político-social ou um movimento de “baderneiros”), pois os estudantes nem se quer compreenderiam a informação.
- Professores relataram que alguns alunos conseguiriam responder a informação solicitada se a leitura fosse feita pelo professor em voz alta.
- Professores de ciências humanas se assustaram ao saber que tinham um texto sobre cangaço na prova de língua portuguesa do SAESE.

Esses relatos merecem destaque, porque nos apontam uma análise metalinguística. Os professores não chegam a uma discussão socio-histórica-geográfica profunda sobre o texto do teste cloze, pois os discentes estão em níveis diferentes de proficiência leitora, como apontado nos resultados do SAESE/2021. Muitos deles decodificam a informação e só conseguem apreender informações menos complexas. Os docentes, ao relatarem experiências de leitura guiada com os alunos, nos sugerir inferir que, provavelmente, existe uma parcela de alunos que ainda não realizam um uso apropriado da prosódia no momento da leitura. Também, o espanto dos professores ao perceberem questões sobre o cangaço na prova do SAESE releva a falta de interdisciplinaridade da rede no que tange às abordagens metodológicas.

A estratégia de leitura do teste cloze serve para sensibilizar e instrumentalizar os professores no desenvolvimento da competência leitora. Ao aplicar o teste cloze, os professores poderão recompor a aprendizagem inicial de leitura dos estudantes, dificuldade que, ao longo do processo de aprendizagem, não foi completada. Se os resultados das provas de larga escala (como o SAESE) revelam que os alunos estão no nível da decodificação e pouca compreensão, é necessário recompor a aprendizagem deles com testes de compreensão leitora.

A estratégia de leitura do *skimming* e *scanning*

A estratégia de leitura do *skimming* e do *scanning* foram desenvolvidas, em um primeiro momento, como técnica para aulas de inglês instrumental. Porém, posteriormente, essas técnicas foram aplicadas para o ensino de língua materna. A técnica do *skimming* é uma leitura rápida para observar as informações do texto (*layout*, título, subtítulo, palavras desconhecidas, referências, primeiras e/ou últimas linhas de cada parágrafo, informação não verbal). Por sua vez, o *scanning* é uma técnica que significa “escaneamento” do texto. O verbo *scan* (escanear) significa examinar detalhadamente,

codificar a mensagem das frases, selecionar o vocabulário necessário, retirar as palavras-chave e as ideias principais e secundárias (cf. SOS, 2015).

Essas duas técnicas, a depender do objetivo do texto, podem desenvolver o aprendizado de níveis de compreensão: (i) uma compreensão mais geral do texto; (ii) e uma compreensão mais específica e detalhada. No caso de uma aplicação a um texto de língua materna, ela é desenvolvida em 3 etapas: (i) a primeira etapa (ou primeira leitura) é uma leitura rápida do texto para identificar os aspectos globais; (ii) a segunda etapa (ou segunda leitura) é uma leitura para identificar as palavras-chave do texto (palavras que se repetem e/ou aquelas que estejam no mesmo campo semântico); (iii) a terceira etapa (ou terceira leitura) é uma leitura para identificar as ideias-chave e as ideias secundárias do texto.

Na formação/oficina, essa técnica foi gamificada por meio do uso do dado, para os professores observarem que ela pode ser desenvolvida nas aulas como forma de ensino de leitura aos alunos, tanto de maneira tradicional (como descrita no parágrafo anterior) quanto gamificada. Alguns comentários metalinguísticos durante a aplicação trazidos pelos docentes no momento da discussão valem ser analisados.

- Os professores chamaram a atenção em relação ao método prático do *skimming* e *scanning* e afirmaram que iriam utilizá-lo nas aulas de História e Geografia;
- Os docentes chamaram atenção da dificuldade da leitura imagética que os alunos têm durante as aulas;
- Os professores chamaram atenção para a falta da capacidade de interpretação analítica dos discentes.

Essa estratégia de leitura do *skimming* e *scanning* pode auxiliar na melhora da interpretação dos textos, pois auxilia os alunos no desenvolvimento da velocidade da leitura oral/silenciosa e na capacidade de automatizar a compreensão básica do texto (palavras-chave, ideias gerais e ideias secundárias), automatizando a memória de trabalho para a identificação de aspectos voltados à coerência e à coesão no processamento do texto (por exemplo, a finalidade do texto e reconhecimento de aspectos morfosintáticos no efeito de sentido).

A leitura verbo-visual, pelo fato de o jogo trazer uma leitura de um cartaz publicitário, foi tema de discussão entre os professores. Eles foram sensibilizados a

pensarem que a leitura verbo-visual solicita um nível de compreensão muito maior ao aluno por mobilizar um maior número de pistas verbo-visuais (tanto linguísticas como paralinguísticas), o que prejudica o discente quando ele não tem uma capacidade de fluência de leitura para idade/série.

As produções textuais: os gêneros textuais

O conceito de gênero textual tem tido muita aderência no Brasil a partir de estudos da área da Linguística Textual, principalmente. Muito das discussões, especificamente, a partir dos estudos de Mikhail Bakhtin e Luiz Antonio Marcuschi, sobre gêneros do discurso/textuais embasam documentos norteadores da educação básica, desde a década de 1990, na disciplina de Língua Portuguesa (seja com os PCNs até com a BNCC).

Os gêneros do discurso, conceito cunhado conforme Bakhtin (2000), resultam em formas-padrão relativamente estáveis de um enunciado, determinadas sócio-historicamente. Para o filósofo da linguagem, alguns aspectos definem o gênero: (i) o conteúdo temático (assunto); (ii) o plano composicional (estrutura formal); e o estilo (leva em conta a forma individual de escrever; vocabulário, composição frasal e gramatical). Por sua vez, os gêneros textuais, conceito cunhado conforme Marcuschi (2008, p. 19) “são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social [...]. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”.

Para o Bakhtin (2000), por mais que reconheça a importância do texto ao considerar características linguísticas quando menciona o plano composicional, o gênero do discurso focaliza em uma categoria discursiva. O objetivo, na análise, é observar um fenômeno socio-discursivo (as condições de produção dos textos na interrelação e na interação), enquanto, para o Marcuschi (2008), o gênero textual focaliza somente na materialidade linguística. A tendência é ver o gênero textual por meio do plano linguístico (a organização, a estruturação e as suas relações semânticas), ao passo que o gênero do discurso se vê por intermédio do plano enunciativo (os efeitos de sentido na circulação sociointerativa e discursiva).

Não vamos discutir a questão teórica desses conceitos, até porque utilizamos esses dois conceitos de forma intercambiável (MARCUSCHI, 2008). Mas, o objetivo de trazê-las à baila é apresentar que eles requerem automatização na hora da leitura para depois, automatizada a leitura e a compreensão do volume textual, verificar todos os aspectos

textuais e discursivos, necessários para realizar uma análise mais profunda sobre os diferentes fenômenos linguísticos presentes na sociedade.

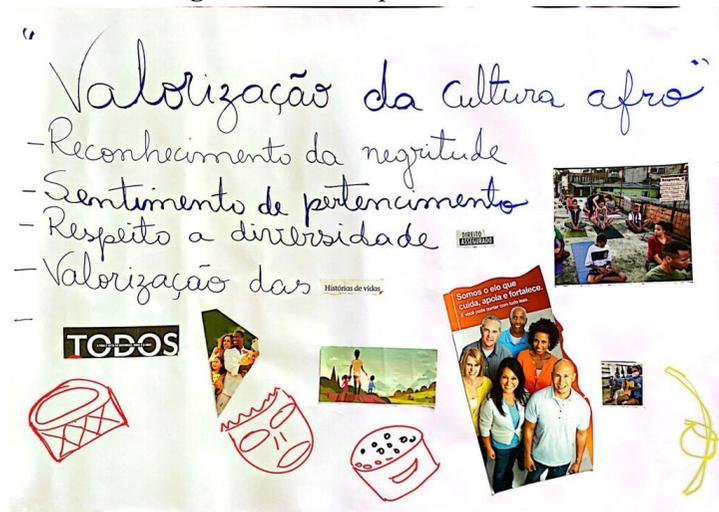
Para verificar os diferentes efeitos de sentido presentes em um texto/discurso e analisar as suas condições de produção (fatores sociais, econômicos, históricos), os alunos precisam automatizar, primeiro, uma fluência na leitura. Para depois da automatização da leitura, gastar memória de trabalho e de longo prazo, analisando e inferindo todos os aspectos enunciativos e textuais presentes nos gêneros do discurso/textuais.

Quando propomos aos professores as produções textuais de cartazes publicitários, foi uma forma de interrelacionar o conhecimento histórico-social (aspectos enunciativos) com o conhecimento linguístico (aspectos textuais) que os alunos precisam ter para o desenvolvimento da competência leitora, até porque os professores de ciências humanas não veem aspectos teóricos voltados aos elementos enunciativos e discursivos. A prática textual no jogo serviu para sensibilizá-los ao processo do ensino-aprendizagem, desde a decodificação da leitura até a análise dos aspectos sociodiscursivos.

Na formação/oficina, as discussões em relação às produções textuais sugerem que os professores só chegam a uma discussão com os alunos a respeito dos diferentes efeitos de sentido que atravessam a História se estiverem com um nível de proficiência leitora automatizada e um nível de compreensão leitora capaz de realizar inferências. Os professores se conscientizaram que só é possível desenvolver correlações com uma discussão profunda sobre os fenômenos sociogeográficos e da realização de uma leitura crítica sobre os episódios históricos se os alunos adquirirem a fluência em leitura.

Os efeitos de sentido dos cartazes produzidos pelos professores (fig. 05, fig. 06, fig. 07, fig. 08) é fruto de uma leitura fluente, engajada e relacionada com teoria *vs.* prática, possibilidade construída por meio da formação/oficina que associou discussões teóricas e interdisciplinares entre as áreas. A formação no ensino do processo da leitura é também função dos professores de ciências humanas. O engajamento em melhorar os percentuais de compreensão leitora nas provas de larga escala também deve ser dos professores das áreas de História e Geografia. Na formação/oficina, os professores puderam experimentar a produção textual, eixo da aprendizagem no qual se faz presente na BNCC para o desenvolvimento da prática leitora e escrita dos alunos, como metodologia para se sensibilizarem ao engajamento do ensino de leitura/escrita dos estudantes.

Figura 05: cartaz publicitário I



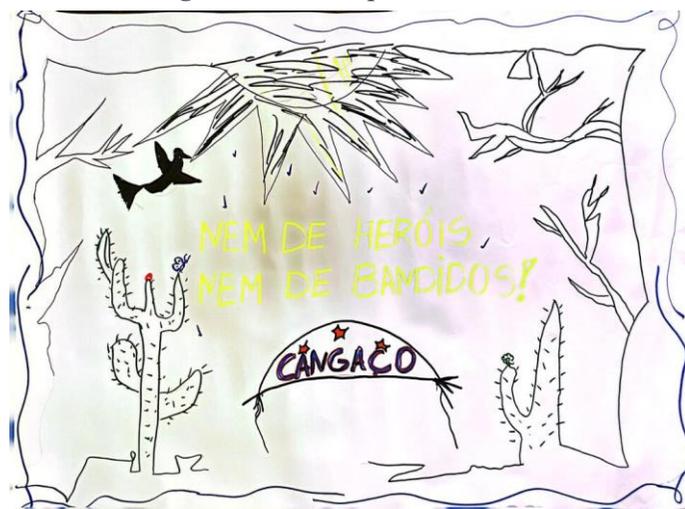
Fonte: Elaboração dos professores.

Figura 06: cartaz publicitário II



Fonte: Elaboração dos professores.

Figura 07: cartaz publicitário III



Fonte: Elaboração dos professores.

Figura 08: cartaz publicitário IV



Fonte: Elaboração dos professores.

Considerações finais

Os professores encerraram a metodologia gamificada sistematizando todas as estratégias de leitura aprendidas, de forma ativa, e apresentaram encaminhamentos possíveis para o desenvolvimento das aulas durante o ano letivo. O diálogo entre ciências humanas e linguagens precisa ser urgente e emergente na sala de aula. Associado a isso, os professores das áreas precisam se sensibilizar e se conscientizar do ensino de leitura na sala de aula.

É preciso defendermos um ativismo pela leitura na educação básica em que os professores das diferentes disciplinas nas diferentes áreas do conhecimento possam se responsabilizar pelo ensino da leitura. Esse ativismo precisa ser colocado em prática por meio da sensibilização das secretárias municipais e estaduais para a formação continuada dos professores em disponibilizar formações que possam trabalhar modelos e estratégias leitoras para a corpo docente. Por fim, este artigo é uma possibilidade de estratégia de formação continuada, que pode ser replicada por outros professores-formadores na tarefa de diminuir a assimetria da proficiência e compreensão leitora na educação básica.

Referências

ABREU, K. N. et al. O teste Cloze como instrumento de medida da proficiência em leitura: fatores linguísticos e não linguísticos. *Revista de estudos da linguagem*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, 2017, p. 1767-1799. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/11366/0>

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão. Rev. Trad. Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARTHOLO, T. L. et al. Learning loss and learning inequality during the Covid-19 pandemic. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* [online]. Rio de Janeiro, v. 31, n.119, 2023, p. 1-24. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003776_1

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Média e tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Fundamental: Terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: SEF, 1998.

BRASIL. *Boletim pedagógico (2021) do 9º ano do Ensino fundamental*. Fundação Cesgranrio. Secretaria do Estado da educação, do esporte e da cultura, 2021. Disponível em: <https://saese.cesgranrio.org.br/devolutivas>

BRASIL. *Enciclopédia PIRLS 2021: capítulo Brasil*. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. INEP/MEC. Brasília/DF, 2023. Disponível em: <https://pirls2021.org/encyclopedia/>

CALDEVILLA, R. *Cartão de propaganda*. Biblioteca Nacional, Lisboa, Portugal, 1917.

DENO, S. L. Developments in curriculum-based measurement. *The Journal of Special Education*, n. 37, v. 3, 2003, p. 184-192. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/00224669030370030801>

FREITAG, R. M. K.; MACHADO, A. P. G. Pistas dos processos de decodificação que levam à compreensão da leitura. *Letras De Hoje*, Rio Grande do Sul, n. 54, v. 2, 2019, p. 132–145. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2019.2.32509>.

KLEIMAN, A. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 2. ed. Campinas: Pontes: Unicamp, 1992

KLEIMAN, A. Leitura: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes: Unicamp, 2001.

LABERGE, D.; SAMUELS, S. J. Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive psychology*, n. 2, v. 6, 1974, p. 293- 324. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)

MACHADO, A. P. G. *Fluência em leitura oral e compreensão em leitura: automaticidade na decodificação para a compreensão leitora*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. 2018a.

MACHADO, A. P. G. Variação linguística e leitura: fenômenos variáveis da fala na leitura em voz alta. *A Cor das Letras*, Feira de Santana, n. 4, v. 19, 2018b, p. 196-218. Disponível em: <https://doi.org/10.13102/cl.v19i4Especial.2867>

MACHADO, A. P. R.; SANTOS, I. M.; CRUZ, D. S. Diagnóstico de estudantes: interface entre automaticidade e compreensão leitora. *Revista ponto de vista*. Viçosa, n. 1, v. 8, 2019, p. 47-61. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/9203/3700>

MARCUSCHI, L. A. *Produção de texto, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINI, A. *Compreensão de Leitura no Ensino Superior: Teste de um programa para Treino de Habilidades*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

NAVARRO, Roberto. O que foi o cangaço? *Superinteressante*. 4 de jul 2018. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/o-que-foi-o-cangaço/>. Acesso em: 08 de ago. 2023.

OCDE. *Education Policy Outlook: Brazil – with a Focus on National and Subnational Policies* © OCDE 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-EN.pdf>. Acesso em: 08 de agos. 2023

PERFETTI, C.; SIAFURA, J. Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific studies of reading*, V. 18, n. 1, 2014, p. 22-37. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>

PERFETTI, C. A.; LANDI, N.; OAKHILL, J. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (org.). *A ciência da leitura*, Porto Alegre: Penso, 2013, p. 245-265.

PINHEIRO, B. F. M.; SILVA, L. S.; FREITAG, R. M. K. *Velocidade de leitura na prova de linguagens, códigos e suas tecnologias do ENEM em estudantes do ensino médio*. 70ª Reunião Anual da SBPC. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Universidade Federal de Alagoas, 2018.

PULIEZI, S. *A fluência e sua importância para a compreensão da leitura*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

RASINSKI, T. V. Commentary: Speed does matter in reading. *The Reading Teacher*, n. 2, v. 54, 2000, p. 146-151. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/20204889>

RASINSKI, T. V. et al. Is reading fluency a key for successful high school reading? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, n. 1, v. 49, 2005, p. 22-27. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/40009266>

RASINSKI, T. V. et al. The relationship between a silent reading fluency instructional protocol on students' reading comprehension and achievement in an urban school setting. *Reading Psychology*, v. 32, n.1, 2011, p. 75-97.

SANTOS, A. A. A. Compreensão em leitura na universidade: Um estudo comparativo entre dois procedimentos de treino. *Estudos de Psicologia*, Campinas, n. 7, v. 2, 1990, p. 39-53. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/estudos/article/view/7939>

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, 2009, p. 143-155. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>

SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. 2 ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.

SIM-SIM, I.; VIANA, F. L. *Para a avaliação do desempenho de leitura*. Lisboa, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, 2007. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/11809>

SOS/Seek Optimum Skills. *Skimming and Scanning*. Reading and study skills lab. AnneArundel Community College. MD. USA, 2015. Disponível em: <https://www.aacc.edu/tutoring/file/skimming.pdf>

TRISTÃO, F. S. C. *Avaliação da fluência de leitura oral em alunos de 2º ano do 1º ciclo*. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia) – Universidade de Lisboa, Lisboa. 2009.