



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CAMPUS FLORESTA
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES
E LINGUAGENS

ROCINETE DOS SANTOS SILVA

**TODO PROFESSOR É UM MEDIADOR DE LEITURA: DESAFIOS
PARA O ENSINO DA LEITURA NA ESCOLA**

CRUZEIRO DO SUL – ACRE
2021

ROCINETE DOS SANTOS SILVA

**TODO PROFESSOR É UM MEDIADOR DE LEITURA: DESAFIOS
PARA O ENSINO DA LEITURA NA ESCOLA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre – *Campus Floresta* para a obtenção do título de mestra em Ensino de Humanidades e Linguagens.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José da Silva Morais Costa.

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2021

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Setorial de Cruzeiro do Sul - UFAC

S586t Silva, Rocinete dos Santos, 1983-

Todo professor é um mediador da leitura: desafios para o ensino da leitura na escola / Rocinete dos Santos Silva; Orientadora: Dr.^a Maria José da Silva Morais Costa - 2021.

163 f.; 30 cm.

Dissertação – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, Cruzeiro do Sul - AC, 2021.

Inclui referências bibliográficas e anexos.

1. Ensino da leitura. 2. Componentes curriculares. 3. Habilidades leitoras. I. Costa, Maria José da Silva Morais. II. Título.

CDD: 372.4

**TODO PROFESSOR É UM MEDIADOR DE LEITURA: DESAFIOS
PARA O ENSINO DA LEITURA NA ESCOLA**

ROCINETE DOS SANTOS SILVA

Dissertação defendida em 13 de setembro de 2021 e considerada
para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Humanidades
e Linguagens – Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e
Linguagens da Universidade Federal do Acre, *Campus Floresta*.

Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha
Coordenador do Curso

Banca de defesa:

Profa. Dra. Maria José da Silva Moraes Costa
Universidade Federal do Acre
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos
Universidade Federal de Alagoas
Membro externo

Prof. Dr. José Mauro Souza Uchôa
Universidade Federal do Acre
Membro interno

Profa. Dra. Vera Lúcia de Magalhães Bambirra
Universidade Federal do Acre
Suplente

CRUZEIRO DO SUL – ACRE
2021

Dedico este trabalho as energias que regem
as forças da vida material e espiritual; a minha mãe
Auridete Santos; ao meu esposo Wirven Lima e a
meu filho amado Oliver Wilian.

AGRADECIMENTOS:

Agradeço este trabalho primeiramente as forças transcendentes que regem o “universo” e que conspiram para o aprendizado e progressão humana, seja intelectual, moral ou espiritual.

Agradeço a minha família, mãe, que assumiu responsabilidades em meu lugar para que eu pudesse trabalhar e estudar ao mesmo tempo; filho só pelo fato de existir e de renovar minhas forças todos os dias, e a meu esposo que tanto me incentivou e ajudou durante o processo de leitura, disciplinas e escrita.

Agradeço a minha Orientadora Maria José da Silva Morais Costa, Zeza, a quem tenho verdadeira admiração, não somente pela excelente profissional, mas também pelo ser humano que és e pelas orientações, como contribuições e ajuda a este ser que está em constante crescimento.

Agradeço aos professores da escola participante da pesquisa, que aceitaram de bom grado e colaboraram com todo processo de estudo.

Agradeço aos sujeitos participantes desse estudo que aceitaram testar e responder ao questionário do *Google Forms*, contribuindo para o aperfeiçoamento do processo da coleta de dados.

Agradeço aos amigos que contribuíram de forma direta ou indireta, por meio de incentivos e dicas para materialização desta escrita.

Agradeço aos caros examinadores, pela composição da banca e pelas oportunidades de melhorias apresentadas desde a qualificação.

“Lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela”.
(Lajolo)

RESUMO

Esta pesquisa se insere na discussão sobre as práticas para o ensino da leitura nos anos finais do ensino fundamental. Sob essa ótica, quais são as práticas para o ensino da leitura que os professores dos componentes curriculares mais utilizam em suas aulas? Além disso, como os professores concebem o ensino da leitura por meio das habilidades pertencentes à matriz do Saeb? O presente estudo objetiva de modo geral, analisar a percepção dos professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental Presidente Tancredo de Almeida Neves à respeito do ensino da leitura nos diversos componentes curriculares do Ensino Fundamental II. As discussões teóricas desse trabalho são apoiadas em autores como Solé (1998), Mansur e Pacheco (2016), Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010), Cândido (2004), Gerald (2006) e Cosson (2014) dentre outros que refletem a respeito da leitura. Esse estudo é de natureza qualitativa; aplicada; descriptivo-explicativa, adotando o levantamento bibliográfico, o questionário semiestruturado e a análise documental como meios para acesso aos dados e à consequente reflexão sobre eles. Os resultados mostraram a percepção de evidências no tocante ao ensino da leitura com foco no desenvolvimento de habilidades leitoras pelos alunos, quais sejam: todos os professores concordam que devem ensinar procedimentos de leitura em suas disciplinas, mas as sequências didáticas não são claras quanto a efetivação dessas práticas; ainda que todos os docentes reconheçam ter recebido orientação a respeito das habilidades da matriz do Saeb, parte deles apresentam insegurança em expressar uma concepção sobre o termo; as sequências didáticas evidenciam a exploração de práticas de ensino que se voltam quase sempre para o desenvolvimento de uma mesma habilidade, não ficaram patentes práticas de ensino que explorassem a diversidade de habilidades tanto da matriz do Saeb quanto para além dela; todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental II da Escola Estadual de Ensino Fundamental Presidente Tancredo de Almeida Neves exploram práticas de ensino a partir do estudo dos gêneros discursivos, contudo, as atividades propostas nas sequências quase sempre exploram as mesmas práticas – respostas à perguntas relativas aos conteúdos da disciplina, extração de informações explícitas, sublinhar o que foi mais relevante para o aluno. Frente a esses resultados foram feitas duas proposições para o incremento de melhorias nas práticas de ensino da leitura na escola: a literatura como elo interdisciplinar e a visão de escola como comunidade de leitores.

Palavras-chave: Ensino da leitura. Componentes curriculares. Habilidades leitoras.

ABSTRACT

This research is part of the discussion on practices for teaching reading in the final years of elementary school. From this perspective, what are the practices for teaching reading that teachers of the curricular components most use in their classes? Furthermore, how do teachers conceive the teaching of reading through skills belonging to the Saeb matrix? The present study aims, in general, to analyze the perception of teachers at the Presidente Tancredo de Almeida Neves State Elementary School regarding the teaching of reading in the various curricular components of Elementary School II. The theoretical discussions of this work are supported by authors such as Solé (1998), Mansur and Pacheco (2016), Bortoni-Ricardo, Machado and Castanheira (2010), Cândido (2004), Gerald (2006) and Cosson (2014) among others that reflect on reading. This study is qualitative in nature; applied; descriptive-explanatory, adopting the bibliographic survey, the semi-structured questionnaire and the documental analysis as means to access the data and the consequent reflection on them. The results showed the perception of evidence regarding the teaching of reading with a focus on the development of reading skills by the students, namely: all teachers agree that they must teach reading procedures in their subjects, but the didactic sequences are not clear as to the effectiveness of these practices; although all professors acknowledge having received guidance regarding the skills of the Saeb matrix, some of them are insecure in expressing a conception about the term; the didactic sequences show the exploration of teaching practices that are almost always aimed at the development of the same skill, teaching practices that explore the diversity of skills both in the Saeb matrix and beyond were not evident; all curricular components of Elementary Education II of the Presidente Tancredo de Almeida Neves State Elementary School they explore teaching practices based on the study of discursive genres, however, the activities proposed in the sequences almost always explore the same practices – answers to questions regarding the subject's contents, extraction of explicit information, highlighting what was most relevant to the student. In view of these results, two proposals were made to increase improvements in reading teaching practices at school: literature as an interdisciplinary link and the view of the school as a community of readers.

Keywords: Reading teaching. Curricular components. Reading skills.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matriz de Referência – Saeb – Língua Portuguesa	35
Quadro 2 – Dados de identificação por disciplina	57
Quadro 3 – Perguntas: Você considera o hábito da leitura importante? Você considera importante, durante sua aula, estimular os alunos a ler ou a ensinar dicas para compreender melhor um texto? Durante as aulas da sua disciplina já indicou a leitura de algum texto ou livro? De quem deve ser a responsabilidade do ensino da leitura na escola?	58
Quadro 4 – Pergunta: Ao elaborar sua sequência didática, você destina um momento para o estudo do texto?	59
Quadro 5 – Pergunta: Quais práticas você costuma utilizar para os momentos de estudo do texto da sua disciplina?	59
Quadro 6 – Pergunta: Os textos que mais utiliza na organização da sua aula são associados sempre ao componente curricular da sua disciplina? Ou também abordam outros assuntos?	61
Quadro 7 – Perguntas: Os textos utilizados na sua disciplina são os do livro didático? Ou há a busca por textos em outras fontes? Há um período, momento durante o ano letivo, em que os alunos leem sem a obrigatoriedade de responder uma questão ou resolver uma tarefa ao término da leitura?	61
Quadro 8 – Pergunta: O que você entende por uma habilidade?	62
Quadro 9 – Pergunta: E com relação as habilidades que constam na matriz do Saeb? Houve a orientação que se utilizasse esses descritores na disciplina em que você atua?	63
Quadro 10 – Pergunta: Se sua resposta anterior foi sim, como essa orientação ocorreu? Foi apenas um pedido ou houve uma formação, ou seja, um direcionamento antes dessa exigência? Descreva de forma sucinta	63
Quadro 11 – Pergunta: Na sua concepção é possível trabalhar com os descritores/habilidades de leitura na sua disciplina? Responda com sim ou não, em seguida, justifique sua opinião de modo breve.....	64

Quadro 12 – Pergunta: Quais das habilidades de leitura a seguir você já teve contato e tentou ensinar aos alunos?.....	64
Quadro 13 – Perguntas: Já participou de alguma formação sobre como ensinar leitura na sua disciplina? Ou recebeu alguma orientação neste sentido? A escola em que você trabalha solicita o ensino da leitura na área em que você atua?	65
Quadro 14 – Pergunta: Quando foi que você recebeu a 1 ^a orientação de que era importante a leitura na sala de aula? E onde?	66
Quadro 15 – Perguntas: Com relação ao ensino de habilidades leitoras, já recebeu alguma orientação sobre como trabalhar com essa finalidade? Na sua escola o coordenador de ensino ou o pedagógico orienta que se inclua no planejamento estratégias para o desenvolvimento de habilidades leitoras?....	67
Quadro 16 – Respostas direcionadas à gestora e à coordenadora da escola .	68
Quadro 17 – Comparativo – Quais práticas para o ensino da leitura você costuma utilizar nas aulas da sua disciplina (questionário)? Práticas para o ensino da leitura identificadas nas SD2.	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNE – Plano Nacional de Educação

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. O ENSINO DA LEITURA NA ESCOLA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS LEGAIS	21
1.1 Habilidades de leitura na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo de Referência Único do Acre	25
1.2 As habilidades de leitura e as matrizes do Saeb	31
1.3 Práticas de ensino da leitura nos diversos componentes do currículo escolar	40
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS: INSTITUIÇÃO, COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	47
2.1 A modalidade de ensino e a instituição público-alvo	52
2.2 Exposição e discussão dos dados coletados: do questionário à sequência didática	56
3. PROPOSIÇÕES	94
3.1 A literatura como um elo interdisciplinar: o literário como patrimônio de todas as disciplinas	94
3.2 Uma proposta de ensino da leitura: a escola como comunidade de leitores	101
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
5. REFERÊNCIAS	113
6. ANEXOS	117

INTRODUÇÃO

Aos amantes da leitura, é impossível conceber a vida sem este hábito constante. Mesmo aqueles que dizem não gostar de ler, o fazem por alguma necessidade diária. Lemos pelos mais diversos motivos e, por meio da leitura, atribuímos sentido à realidade social. Estudar o fenômeno da leitura, sob a conjuntura da pesquisa científica, permitiu uma compreensão melhor dos impasses que dificultam o seu ensino na escola pública.

O contexto de produção desse estudo foi paralelo à pandemia mundial de 2020/2021 causada pela Covid-19. Foi nesse período de distanciamento social, que os docentes precisaram rever práticas didáticas para trabalhar de forma remota. Nessa circunstância, muitos foram afetados emocionalmente, seja pelo contexto pandêmico ou pela perda de entes queridos gerada por ele.

Além das circunstâncias da pandemia e de suas implicações na vida do professor, houve também a necessidade de adaptação ao uso de recursos tecnológicos. Por mais que as tecnologias já façam parte da vida de determinada parcela da sociedade, no cenário educacional, essa realidade ainda é distante para muitos. Como trabalhar a leitura em um panorama de reaprendizado? Essa pergunta ainda pode ser taxada como carente de respostas. Pois ensinar a leitura presencialmente não é uma tarefa tão simples, imaginemos de modo remoto, em que o aluno precisa ser ainda mais autônomo em suas leituras. Mesmo dentro desse contexto, esse estudo precisou seguir seu percurso, pois não havia como esperar um retorno pós-pandemia e foi nesse panorama que essa produção escrita foi ganhando forma.

Em se tratando dessa elaboração, uma dissertação de mestrado, um dos aspectos a mencionar é meu percurso como pesquisadora. Um trajeto crescente, que se inicia pelas aulas da pós-graduação, depois, pelas leituras realizadas, pelo levantando de dados, pela interpretação dessas informações e por fim, pela fase mais complexa, na minha opinião, a materialização de tudo isso na escrita. Essa senda de construção, revelou-se uma verdadeira escola de aprendizado, pois é visível, aos que acompanharam meu caminho de estudos e escrita, o crescimento enquanto pesquisadora e escritora. Apesar

das vias ásperas que esse processo de estudo implica, não somente na vida profissional, mas também pessoal da pesquisadora, é factível afirmar que é um processo formativo importante tanto para a professora, quanto para a assessora, quanto para a pesquisadora, perfis que se somam em mim.

A oportunidade de estudar/investigar o ensino da leitura na escola básica só intensificou minha paixão pelo tema. Nesse âmbito, torna-se importante relativizar sobre as circunstâncias daqueles que ensinam a leitura, os professores. Um exemplo bastante verossímil sobre esse assunto pode ser apreciado no filme “O Substituto”, (2011) do cineasta Tony Kaye. Nele, um professor temporário, utiliza-se da leitura como um instrumento contra a imolação intelectual. Sua postura leva os alunos, no filme, a questionarem a realidade de imposições e influências sociais hegemônicas na qual estão inseridos. Um dos pontos mais interessantes nesse filme é a atitude do professor que motiva e se deixa motivar ao perceber a leitura como instrumento de libertação na vida dos alunos. Muitos desses estudantes, encontravam-se nas mais diversas situações de vulnerabilidade social.

Esse filme me fez refletir a respeito das práticas de ensino e da atitude tomada diante delas. Observar como o professor ensina a leitura é relevante, pois implica diretamente no modo como o aluno aprende. Cabe frisar que não há uma formação específica para tornar alguém um especialista ou mestre de leitura, simplesmente se aprende lendo. Pressupõe-se que quanto mais lemos mais nos tornamos aptos a incentivar e a orientar o outro nas veredas do aprendizado por meio da leitura.

Não se aprende sem a leitura e, quando mencionamos a noção de leitura aqui, incluímos a leitura de mundo e a interpretação da realidade na qual estamos inseridos. Insurge-se nesse cenário uma das atribuições da escola – reduzir a desigualdade social por meio do conhecimento. Entretanto, a escola como espaço de aprendizagem não pode funcionar apenas como palco de discussão dessa desigualdade e continuar a difundir os mesmos valores sociais de outrora.

É nessa circunstância que nos questionamos se as oportunidades laboradas na escola são realmente igualitárias, pois os alunos não provêm dos

mesmos ensejos sociais. Daí a importância da emancipação intelectual discutida por Rancière no seu livro “O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação social” (2007). Para o autor, todo ser é capaz de aprender sozinho, não que a figura do professor precise desaparecer, mas que possa ensinar e dar autonomia, permitindo ao aluno construir sua aprendizagem.

Assim, mediante os entraves antagônicos vivenciados na escola quanto à leitura, vasculho em minha memória os quinze anos de experiência como professora de Língua Portuguesa no ensino fundamental II e no ensino médio. Na rotina do planejamento docente, presenciava constantemente a orientação dada pelo coordenador pedagógico sobre a importância do ensino da leitura na disciplina que ministrava, Língua Portuguesa. Pude observar também, o mesmo movimento nas demais áreas do conhecimento. Sob essa perspectiva, por mais que houvesse a orientação pedagógica para o trabalho com a leitura em todos os componentes curriculares, a obrigatoriedade sempre pesava mais para a disciplina Língua Portuguesa.

Essa situação, aguçou minha curiosidade. A partir de então, comecei a observar como as demais áreas de conhecimento ensinavam a leitura. Quais eram as práticas usadas no ensino dos diversos gêneros discursivos¹ próprios dessas disciplinas. Nesse movimento, presenciei também a orientação a respeito do desenvolvimento das habilidades que constam nas matrizes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) pela coordenação pedagógica da escola. Essa orientação incluía todas as disciplinas do currículo. Um trabalho que nem sempre era compreendido pelos demais professores que não lecionavam Língua Portuguesa.

Seria essa prática de orientação uma tentativa de incluir todos os docentes no fomento ao ensino da leitura? Essa inquietação me acompanhava sempre. Por isso, esta pesquisa se insere na discussão sobre as práticas para

¹ Neste estudo, utilizaremos na maior parte do tempo a expressão gêneros discursivos, pois levamos em consideração outras formas de produção e intenção comunicativa. Segundo Bakhtin (2003) os gêneros do discursivo são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (p. 261-262). Essa noção melhor expressa as implicações do ato de comunicação. Entretanto, ocasionalmente a palavra texto poderá ser utilizada, pois é o vocábulo mais usado pelos professores no ambiente escolar.

o ensino da leitura, levando em consideração a afirmativa de que todo professor é responsável pelo ensino da leitura. É essa inquietação que justifica o título desse trabalho.

Sob essa ótica, quais são as práticas para o ensino da leitura que os professores dos componentes curriculares mais utilizam nos anos finais do Ensino Fundamental? Além disso, como concebem o ensino da leitura por meio das habilidades pertencentes à matriz do Saeb? A relevância dessas perguntas, como dos possíveis caminhos levantados por essa pesquisa revelou contribuições significativas para a identificação de práticas mais produtivas quanto ao ensino da leitura nas séries finais do ensino fundamental II.

É importante esclarecer que essa etapa escolar foi escolhida, por ser a modalidade que dá continuidade às práticas para o ensino da leitura nos anos iniciais do ensino Fundamental e por ser a ponte de entrada para o ensino Médio. Para nos situarmos melhor no tocante às modalidades de ensino básico, relembraremos que o ensino da leitura é iniciado desde a educação infantil, perpassando os anos iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental e o ensino médio (1º, 2º e 3ºano).

Nas séries finais do ensino fundamental, como em qualquer outra etapa de ensino, o professor se utiliza da leitura para ensinar os conteúdos. Essa afirmativa nos faz refletir sobre a concepção da leitura enquanto objeto de conhecimento a ser ensinado por todos os professores. Sob esse olhar, a prática do ensino da leitura deveria ser habitual em todas as disciplinas do currículo escolar, contudo, essa atribuição ainda é bastante rotulada ao componente de Língua Portuguesa. Nesse sentido, as autoras Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010, p.16) afirmam que todo professor é por definição um agente de letramento e que todo professor precisa se familiarizar com metodologias voltadas para as estratégias facilitadoras da compreensão leitora.

Importante abrir um parêntese aqui para observamos que na citação acima, a autora utiliza a expressão estratégias para ensinar a leitura. Outros autores utilizam essa mesma palavra ou sinônimos para designar significados semelhantes. Por exemplo, Coll (1987), *apud* Solé (1998), define estratégias

como sendo “procedimento, com frequência chamado de regra, técnica, método, destreza ou habilidade, é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta.” (p. 68). A autora Solé (1998) considera estratégia, um procedimento de cunho elevado que abrange a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento de ações desenvolvidas no intuito de atingi-las, bem como sua avaliação (p.70). Kleiman (2004) aborda as noções, estratégias e habilidades, do seguinte modo,

[...] se o ensino de leitura for entendido como o ensino de estratégias de leitura, por uma parte, e como o desenvolvimento das habilidades linguísticas que são características do bom leitor, por outra. Tanto estratégias como habilidades são necessárias, porém não suficientes, para realizar o ato de ler (p. 49).

Kleiman (2004) coloca que tanto o ensino de estratégias como o desenvolvimento de habilidades são necessárias para ensinar leitura, contudo, o emprego desses termos não dificulta a empregabilidade a que se destinam. Ainda retomando a citação de Kleiman (2004), cabe enfatizar que a autora expõe a complexidade do ato de ler e que esse processo não pode ser limitado somente a utilização de estratégias ou de habilidades. Aqui, utilizaremos na maior parte do tempo a expressão práticas para o ensino da leitura, pois envolve toda ação organizada, seja com o foco em estratégias ou em habilidades, que se destina a ensinar e a estimular a leitura na escola. Em sentido similar, o termo habilidades, será bastante empregado, pois é utilizado em conjunto com os seus descriptores nas matrizes do Saeb. Além disso, o ensino de habilidades é um dos objetivos dessa pesquisa, sendo entendida, também, como uma prática para formar e ensinar leitores na escola. Por isso tudo, justifica-se a necessidade de usar essa palavra várias vezes.

Por essa lógica, a escola é o espaço constituído para se refletir sobre as metodologias utilizadas no processo ensino-aprendizagem. Então, é o *lócus* para discutir o ensino da leitura, que deve ter seu foco, não somente na absorção de conhecimentos escolarizados, mas na percepção de que é a leitura um dos meios para que o crescimento humano aconteça. Ler para compreender é um direito legal garantido constitucionalmente, pois a educação

só acontece de modo efetivo se o aluno compreender aquilo que lê. Desse modo, é necessário vislumbrar a percepção desse espaço de aprendizado como uma comunidade leitora (COSSON, 2014, p.97). Essa visão é fundamental para a continuidade de processos formativos sobre a leitura, pois não deve haver uma ou outra disciplina a incentivar e promover a leitura. Pelo contrário, esse é um desafio a ser enfrentado pela escola enquanto comunidade, onde todos enxergam na leitura um instrumento de mudança pessoal, social e cultural.

As reflexões até este momento apresentadas, e as discussões teóricas que embasam esse estudo são apoiadas em autores como Bakhtin (1997), Solé (1998), Mansur e Pacheco (2016), Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010), Cândido (2004), Geraldi (2006) e Cosson (2014) dentre outros que refletem a respeito da leitura. Enfatizo as abordagens das autoras Solé (1998); Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010) que versam reflexões importantes acerca do ensino da leitura na escola, além de discutirem o ensino da leitura por meio de estratégias. Os outros autores trazem necessárias contribuições, focando ideias que acrescem as colocações dessas autoras.

Diante das discussões abordadas até então, o estudo em evidência objetiva, de modo geral, analisar a percepção dos professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental Presidente Tancredo de Almeida Neves a respeito do ensino da leitura nos diversos componentes curriculares do ensino fundamental II. Como objetivos específicos, o estudo visa: entender como o ensino da leitura é tratado nos diversos documentos legais que orientam o currículo escolar; assimilar a discussão teórica em torno do desenvolvimento de habilidades de leitura acessando as contribuições da psicolinguística para a questão da leitura; analisar as práticas de ensino da leitura dos professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental Presidente Tancredo de Almeida Neves a fim de identificar suas concepções sobre o ensino da leitura na escola; perceber em que medida a escola pesquisada se configura como uma comunidade leitora.

A pesquisa é um estudo de natureza qualitativa; aplicada; descritivo-explicativa, adotando o levantamento bibliográfico, o questionário semiestruturado e a análise documental como meios para acesso aos dados e à consequente reflexão sobre eles.

Com base nos objetivos definidos a dissertação foi dividida em três seções. A primeira é um estudo bibliográfico nos seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Diretrizes Curriculares Nacionais; Plano Nacional de Educação; e Parâmetros Curriculares Nacionais. Todos eles são observados a partir das orientações dadas no tocante ao ensino da leitura. Após essa parte discorremos a respeito da organização do Currículo Escolar do Estado do Acre por meio de habilidades, para fechar a seção com a abordagem do ensino da leitura por meio do desenvolvimento de habilidades, inclusive as que constam nas matrizes do Saeb e a reflexão a respeito de práticas para o ensino da leitura nas séries finais do Ensino Fundamental II.

A segunda seção trata dos procedimentos metodológicos voltados para a obtenção dos dados coletados. Nela, faremos a relação dos dados obtidos do questionário com a análise das sequências didáticas. Por fim, na terceira e última seção, proporemos dois elementos promissores no tratamento do ensino da leitura: a literatura como um elo interdisciplinar que pode contribuir com o fomento ao ensino da leitura por todas as áreas de conhecimento e a escola enquanto comunidade de leitores.

1. O ENSINO DA LEITURA NA ESCOLA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS LEGAIS

Os documentos legais considerados para nossa reflexão a respeito do ensino da leitura compõem orientações curriculares em âmbito nacional que reconhecem, em sua elaboração, a existência de múltiplas realidades escolares com suas respectivas problemáticas locais e regionais. Além disso, consistem na reunião de procedimentos complexos e arquitetados com certo idealismo que objetivam dirigir o processo ensino-aprendizagem em suas etapas. É importante apontar que esses documentos reproduzem práticas ideológicas e os efeitos delas em relação aos sujeitos que são o alvo de alcance dessas orientações.

Nesse contexto é importante observar como se dá a operacionalização dessas orientações construídas a partir de uma percepção genérica do ensino no país e as incoerências que se forjam no trânsito entre o documento oficial e o chão da escola considerando aspectos como a recepção deles feita pelo professor e pela escola como um todo. A realidade do ensino em nosso país, no entanto, não é o reflexo desses documentos e, menos ainda, é o impulso inicial para a elaboração dessas propostas.

Apesar da consciência a respeito do lugar desses documentos na conjuntura de ensino apresentada acima, de suas limitações no que diz respeito ao processo de emancipação dos sujeitos que habitam o universo escolar, para os fins desse trabalho trataremos as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como orientações, de todo modo, já institucionalizadas, a respeito do currículo e que, desse modo, têm algo a dizer a respeito de temas como o ensino da leitura no interior da instituição escolar. É nesse sentido que esses documentos interessam ao nosso estudo. Queremos saber qual a perspectiva que eles assumem em relação à leitura e ao ensino da leitura nos diferentes componentes curriculares.

As diretrizes sobre a importância da leitura estão presentes em documentos legais² como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional³; as Diretrizes Curriculares Nacionais⁴; o Plano Nacional de Educação⁵ e os Parâmetros Curriculares Nacionais⁶. Todos esses registros mencionam a leitura como essencial para o processo ensino-aprendizagem.

A LDB, ao citar o objetivo do Ensino Fundamental em seu artigo 32º, afirma que para a formação básica do cidadão é necessário o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (BRASIL, 1996). Do mesmo modo, as DCN trazem em seu art. 7º das diretrizes para o Ensino Fundamental de nove anos, o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (BRASIL, 2010, pág.2). Essas diretrizes apontam normas obrigatórias para a educação básica; como também orientam, teoricamente, o planejamento curricular dos sistemas educacionais de ensino.

Já o PNE, por sua vez, estabelece 20 metas a serem implantadas até 2024, sendo o 7º objetivo, o alcance nacional das médias do Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, como reflexo da melhoria da aprendizagem e do fluxo escolar. A sétima meta está diretamente associada a avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica, o Saeb, através de

² Doravante utilizaremos as seguintes siglas para nos referir a estes documentos respectivamente: LDB, DCN, PNE e PCN.

³ LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi criada em 1961, seguida por uma versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996. Sancionada pelo então presidente da época Fernando Henrique Cardoso. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes_mistas/siglario_2/I/LDB.html. Acesso em: 27/11/2020

⁴ DCN – As Diretrizes Curriculares Nacionais asseguram a formação básica, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), definindo competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Sua última atualização foi em 2013. Sancionada pelo então presidente Dilma Rousseff. 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: 27/11/2020.

⁵ PNE - O Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014 definiu 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira neste período e estabeleceu 20 metas a serem cumpridas na vigência. Sancionada pela presidente Dilma Rousseff. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 27/11/2020

⁶ Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sancionada pelo então presidente da época Fernando Henrique Cardoso. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 27/11/2020.

testes de proficiência em leitura, cálculo e interpretação nos domínios da Matemática.

Com base nas colocações expostas sobre a LDB e as DCN, depreende-se que a leitura e o cálculo, nesses documentos, são considerados elementos básicos para o processo ensino-aprendizagem como um todo. Já o PNE vê a leitura enquanto objetivo a ser alcançado. É nesse cenário que os PCN diferem dos demais documentos, pois apresentam de maneira mais singular direcionamentos voltados para o ensino da leitura. Não que esse registro documental conte a complexidade que é o ato de ler, mas, dentre os documentos que orientam a educação brasileira, é o mais específico no tocante às diretrizes sobre a importância do ensino da leitura na escola.

Os PCN são divididos nas modalidades do Ensino Básico: Fundamental I, II e Ensino Médio, trazendo concepções teóricas sobre o ensino da leitura que vão ao encontro de uma visão mais interacionista⁷ da linguagem. Os PCN (1998) dos anos finais do Ensino Fundamental, por exemplo, definem a linguagem como

Ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional (p. 20).

Nessa perspectiva, a linguagem é um fenômeno que se constrói e se ressignifica a partir das vivências sociais, ou seja, é por meio da linguagem que compreensões da realidade a qual se está inserido são validadas ou não, permitindo desse modo a mutabilidade do indivíduo que se transforma constantemente por toda a vida. Desse modo, para os PCN (1998),

⁷ A perspectiva interacionista da linguagem abordada nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental II, reforça que pela linguagem o ser humano se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, e produzem cultura. Disponível em: [PCNs Fund II.pdf](http://www.mec.gov.br/arquivos/pdf/parâmetros-curriculares-nacionais-para-o-ensino-fundamental-ii-2019.pdf). Acesso em: 27/11/2020

Em síntese, pela linguagem se expressam ideias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações (p. 20).

A construção da realidade social não se dá de outra forma, a não ser por meio das linguagens que cria mecanismos para que o ato de comunicação aconteça. São as cartas, os anúncios, as imagens, a fala, enfim, cada gênero discursivo existe para um fim específico de interação. Um dos modos de produção dos sentidos dessas articulações da linguagem e das interações produzidas por ela é a leitura.

Os PCN (1998) do Ensino Fundamental II colocam a leitura e a escrita como capacidades essenciais. E mesmo sendo atividades conexas, para os fins deste trabalho, nos preocupemos apenas com a leitura e os processos de ensino nela implicados como, por exemplo, o ensino para a construção de habilidades. Essa capacidade de ler exige o contato com os mais diversos gêneros discursivos que compõem o elenco de temas explorados nas disciplinas, o que significa possibilitar as mais diversas formas de ler. Isso é uma clara explicitação da necessidade de esmiuçar esse universo da leitura múltipla nos mais variados componentes curriculares.

Sob essa perspectiva nos colocamos frente a um dos grandes desafios vividos pela escola e pela educação de modo geral em torno do ensino da leitura. Historicamente, esse ensino esteve ligado a uma única disciplina do currículo escolar. O professor de Língua Portuguesa, desse modo, seria o sujeito responsável por ensinar a ler. Só a ele cabia essa missão. Os demais professores dos componentes curriculares não se viam preocupados, pelo menos é o que diz o senso comum, com metodologias de ensino da leitura. Essa realidade vivida por grande parte das instituições de ensino do país foi percebida e traduzida nos documentos legais. Os PCN (1998), por exemplo, reforçam:

Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não

consegue manejá-la, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. Um exemplo: nas aulas de Língua Portuguesa, não se ensina a trabalhar com textos expositivos como os das áreas de História, Geografia e Ciências Naturais; e nessas aulas também não, pois considera-se que trabalhar com textos é uma atividade específica da área de Língua Portuguesa (p. 21).

O texto dos PCN (1998) dos anos finais reitera que a tarefa de formar leitores proficientes não se restringe à disciplina Língua Portuguesa, pois toda disciplina precisa de compreensão dos gêneros discursivos pertencentes ao seu componente curricular, visto que nem todo texto é autoexplicativo (BRASIL, 1998, pág. 31-32). Nesse sentido, fica claro que ensinar a ler é dever de todos os que lecionam, não sendo tarefa exclusiva de uma ou duas disciplinas do currículo escolar.

1.1 Habilidades de leitura na Base Nacional Comum Curricular⁸ e no Currículo de Referência Único do Acre.

Antes mesmo de discorrermos sobre a BNCC e sua associação com o Currículo de Referência Único do Acre no que compete à leitura, cabe mencionar que o caminho percorrido para a construção da BNCC sofreu contestação quanto a sua organização e processo de participação da sociedade, contudo, esse documento segue em vigência atualmente e está sendo implantado nos sistemas de educação brasileiros.

A controvérsia sobre a metodologia utilizada pelo MEC resultou em uma conversação no dia 25 de abril de 2016, designada Colóquio Nacional – A Base em Questão: desafios para a educação e ensino no Brasil. A ampla consulta de participação docente e sociedade civil na construção da BNCC foi realizada apenas pela *internet*, o que não permitiu a realização de um debate mais democrático. Assim, na BNCC consta que sua organização:

contou com a participação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, depois de ampla consulta à comunidade

⁸ Doravante utilizaremos a sigla BNCC para nos referirmos a este documento.

educacional e à sociedade, conforme consta da apresentação do presente documento (BRASIL, 2018, p.22).

No entanto, o documento da BNCC foi apresentado para consulta já semiestruturado ficando a cargo dos envolvidos uma contribuição parcial e sem um debate mais aprofundado sobre a conjuntura do documento. A participação pela *internet* permitia a concordância, discordância e até mesmo a possibilidade de modificação das habilidades apresentadas. Porém, não abria espaço para o apontamento de novas propostas dentro do texto.

Mas, apesar dos impasses que envolvem a construção da BNCC, ela é o documento nacional vigente no tocante a orientação dos currículos do Ensino Básico por unidades federativas. Isso é parte da reflexão que se faz em seu texto:

BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação (BRASIL, 2018, p.16).

Pode-se perceber que as orientações gerais dadas pela BNCC não têm a intenção de substituir o currículo escolar. Pelo contrário, a construção desse currículo deve considerar o contexto da escola. Os documentos legais, como a base, devem servir apenas como norteadores do fazer cotidiano desses currículos. Apesar de todo esse cuidado, na maioria das vezes, a implementação das orientações da BNCC no currículo das escolas tem sido conduzida de modo técnico por grupos de especialistas que fazem as adaptações sem o respaldo dos sujeitos que lidam diretamente com o fenômeno educacional como as equipes gestoras e os docentes. Talvez o trânsito da BNCC até a instituição escolar seja um problema igual ou maior do que o próprio processo de implementação da base descrito acima.

Mesmo assim, a partir da homologação dessa proposta de currículo comum, cada estado precisou adaptar seu currículo às diretrizes da BNCC. Isso não foi diferente com o Currículo de Referência Único do Acre, ocorrendo assim, em 2018 seu processo de reelaboração e, em 2019, o do Ensino Médio.

A BNCC orienta as aprendizagens esperadas a cada série escolar e apresenta uma organização em torno de competências gerais e habilidades específicas a serem alcançadas nas séries e etapas de ensino. Essa estrutura não diverge da atual composição do Currículo de Referência Único do Acre que foi reelaborado à luz da BNCC. Ambos os documentos explicitam orientações a respeito do ensino da leitura e das habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos a partir da atuação do professor, tais como: interpretar, compreender, selecionar argumentos, elaborar mapas temáticos, selecionar aspectos do texto, dentre outras.

Estratégias de ensino da leitura que vislumbrem o desenvolvimento dessas habilidades são recomendadas tanto pela BNCC quanto pelo Currículo de Referência Único do Acre a todas as disciplinas do currículo escolar. Para uma formação de qualidade que tenha como objetivo formar leitores autônomos é imprescindível que todas as disciplinas do currículo escolar estejam intensamente mergulhadas nesse movimento de ensino das habilidades leitoras. Essas orientações podem ser percebidas na descrição das seguintes habilidades presentes na BNCC:

Matemática: (EM13MAT103)⁹ Interpretar e compreender¹⁰ textos científicos ou divulgados pelas mídias, que empregam unidades de medida de diferentes grandezas e as conversões possíveis entre elas, adotadas ou não pelo Sistema Internacional (SI), como as de armazenamento e velocidade de transferência de dados, ligadas aos avanços tecnológicos.

Matemática: (EM13MAT102) Analizar tabelas, gráficos e amostras de pesquisas estatísticas apresentadas em relatórios divulgados por diferentes meios de comunicação, identificando, quando for o caso, inadequações que possam induzir a erros de interpretação, como escalas e amostras não apropriadas.

⁹ Os códigos que aparecem antes das habilidades são referentes a etapa educacional, faixa etária, disciplina, campo de experiência e a posição da habilidade na numeração sequencial no campo de experiência para cada faixa etária.

¹⁰ Os termos sublinhados foram destacados por nós como forma de enfatizar habilidades relacionadas à aprendizagem da leitura. Elas constam tanto na BNCC como no Currículo Único de Referência do Acre.

Ciências: (EF09CI16) Selecionar argumentos sobre a viabilidade da sobrevivência humana fora da Terra, com base nas condições necessárias à vida, nas características dos planetas e nas distâncias e nos tempos envolvidos em viagens interplanetárias e interestelares.

Geografia: EF07GE09) Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais.

História: (EF09HI27) Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do país no cenário internacional na era da globalização.

E, também, na descrição das habilidades presentes no Currículo de Referência Único do Acre:

Matemática: (6º ano) Analizar, interpretar, formular e resolver situações-problema, compreendendo diferentes significados das operações envolvendo números inteiros.

História: (7º ano) Identificação e comparações das vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.

Ciências: (7ºano) Levantamento de hipóteses. Busca de informação em fontes variadas (livros, revistas de divulgação científica, atlas, jornais, sites, entrevistas, experimentação etc.).

Geografia: (8º ano) Interpretação de dados, tabelas, gráficos e textos. Interpretação de gráficos e tabelas.

Como pode-se perceber na descrição dessas habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos da educação básica, o repertório de gêneros discursivos a serem explorados a partir de metodologias de ensino da leitura é vasto – textos científicos, reportagens, artigos de opinião, tabelas, gráficos, amostras de pesquisa, mapas, escalas, ensaios históricos e geográficos, cartogramas, dentre outros. O ensino da leitura não pode partir da ideia de que os alunos já têm domínio do uso social de todos esses gêneros. Pelo contrário,

deve-se partir da necessidade de desenvolver habilidades que contribuam para esse uso social por parte deles.

Tanto em Matemática como em Ciências, Geografia ou História é necessária uma postura que considere a leitura como instrumento de compreensão desses textos e das realidades veiculadas neles. Enquanto essa consciência do dever de ensinar leitura, de compartilhar estratégias para lidar melhor com esses gêneros não for incorporada por todos os docentes e, por extensão, por todos os componentes curriculares, não podemos falar de qualidade de ensino, especialmente do ensino da leitura.

Os verbos sublinhados nas citações da BNCC e do Currículo de Referência Único do Acre – interpretar, argumentar, selecionar, relacionar, identificar, elaborar, formular, e tantos outros – designam a ação cognitiva a ser mediada pelo professor. Essas ações são exigidas em todas as disciplinas e conteúdos do currículo. Não há como um aluno ler uma reportagem a respeito da viabilidade da sobrevivência humana fora da Terra sem, por exemplo, acessar a habilidade de interpretar essa reportagem. Do mesmo modo, não há como ler uma amostra de pesquisa sem que se tenha convivido com esse modo de construção textual. Fica claro, então, que o estudo a partir do ensino de habilidades de leitura não pode prescindir de um esforço conjunto de todos os docentes do Ensino Fundamental II, *locus* de nossa pesquisa, bem como dos componentes curriculares que eles ministram.

A BNCC e o Currículo de Referência Único do Acre, por trabalharem com habilidades a serem desenvolvidas nos alunos, aproximam-se de outro documento importante nessa discussão. O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb utiliza matrizes de referência¹¹ para aferir os índices de qualidade no que tange à leitura e ao cálculo. Essas matrizes não englobam todo o currículo escolar, mas elencam as habilidades relacionadas a determinados conteúdos considerados na construção dos itens que compõem as disciplinas objeto da avaliação. Elas orientam a exploração de gêneros discursivos por meio de estratégias como: comparações, inferências,

¹¹ As matrizes do Saeb podem ser encontradas no site do Inep. Disponível em: <http://inep.gov.br/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em: 17/08/2021.

identificação de temas, teses, argumentações, fatos, opiniões, ideias principais etc.

As matrizes de referência do Saeb avaliam a qualidade do ensino a partir do desenvolvimento de habilidades pelos alunos. Elas estão estruturadas em um elenco de competências e habilidades que acabam servindo como influência para a materialização dos currículos escolares, uma vez que, os alunos serão avaliados com base naquelas habilidades. Nas seções que seguem trataremos com mais vagar a respeito do contexto de implementação dessas matrizes. Por hora, enfatizamos apenas o diálogo entre elas e os documentos que analisamos anteriormente.

Esse olhar para a BNCC, o Currículo de Referência Único do Acre e as matrizes de referência do Saeb evidencia a ideia de que todo componente curricular possui um vasto campo de temas e de gêneros discursivos a serem explorados nos momentos da leitura. Assim, cabe ao professor ser o elo estimulando e selecionando práticas para desenvolver nos alunos essas competências leitoras. Todos esses documentos legais dialogam com os PCN quando reforçam que a leitura deve ser ministrada em todas as disciplinas descentralizando desse modo a obrigatoriedade de ensinar a ler. As disciplinas, exceto Língua Portuguesa, quase sempre ficam mais desprovidas de metodologias ou sugestões para esse trabalho. Essa discussão é explicitada nos PCN (1998):

Não é possível esperar que os textos que subsidiam o trabalho das diversas disciplinas sejam autoexplicativos. Sua compreensão depende necessariamente do conhecimento prévio que o leitor tiver sobre o tema e da familiaridade que tiver construído com a leitura de textos do gênero. É tarefa de todo professor, portanto, independente da área, ensinar, também, os procedimentos de que o aluno precisa dispor para acessar os conteúdos das disciplinas que estuda. Produzir esquemas, resumos que orientem o processo de compreensão dos textos, bem como apresentar roteiros que indiquem os objetivos e expectativas que cercam o texto que se espera ver analisado ou produzido não pode ser tarefa delegada a outro professor que não o da própria área (BRASIL, 1998, p.32).

Como pode-se perceber, os PCN, carregam em seu discurso a orientação do ensino da leitura por meio de procedimentos, ou seja, técnicas

para que os alunos acessem os conteúdos necessários à compreensão de determinados gêneros. A BNCC e os Currículo de Referência Único do Acre orientam e apresentam os procedimentos a serem utilizados por cada disciplina. Portanto, a BNCC e o Currículo de Referência Único do Acre são consoantes quanto a orientação do ensino da leitura por meio do desenvolvimento de habilidades leitoras. Isso evidencia, nesses documentos, a tentativa de concretizar o ensino da leitura em todas as disciplinas escolares e materializar as diretrizes colocadas pelos PCN, que já vigoram há mais de vinte anos.

1.2 As habilidades de leitura e as matrizes do Saeb

A leitura enquanto objeto de conhecimento carece de métodos para seu ensino na escola como qualquer outro conteúdo. Pedir que o aluno leia não significa que ele não terá dificuldades, pelo contrário, exige a necessidade de mediação pelo professor independente do componente curricular ministrado por ele. Com base nessa realidade, existem procedimentos de leitura, como habilidades que podem ser construídas pelos alunos ao ler um gênero discursivo. Em todas as disciplinas do currículo escolar essa necessidade de leitura é premente. Nessa subseção refletiremos a respeito disso a partir das matrizes do Saeb, instrumento de aferição dos níveis de leitura amplamente utilizado nas redes de ensino, para, em seguida colocá-la em diálogo com a perspectiva psicolinguística de Kleiman (2004) e Solé (1998).

A literatura que trata do uso de estratégias para ensinar a ler exemplifica a existência de bem mais habilidades a serem desenvolvidas no aluno do que as que constam nas matrizes do Saeb. Porém, são as matrizes, que no ensino básico, exigem a tarefa de construir habilidades nos discentes por meio de procedimentos. Sob essa conjectura seria possível medir o nível de leitura de um estudante? Na tentativa de responder a esse questionamento temos o Saeb, Sistema de Avaliação da Educação Básica e o Pisa¹² – Programa

¹² O Pisa - Programa Internacional de Avaliação de Alunos – é uma avaliação internacional que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de

Internacional de Avaliação dos Estudantes. Esses sistemas de aferimento da qualidade educacional levantam discussões acerca da leitura no país e expõem em números o lento crescimento de leitores.

De acordo com o levantamento da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, quarta edição, do ano de 2016, 44% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro. Esses dados reforçam a importância da escola enquanto meio que fomenta o ensino da leitura, pois em muitos casos o aluno terá um primeiro contato ou irá desenvolver o hábito da leitura na escola.

Avaliações externas como as do Saeb e as do Pisa, que buscam aferir a proficiência de leitura dos alunos da educação básica, despertam reflexões sobre as metodologias que são usadas na escola, sobre sua eficácia, e, além disso, buscam saber se a instituição escolar tem conseguido despertar o gosto e o hábito da leitura.

Nesse contexto é importante conhecermos melhor o Saeb, enquanto sistema de verificação da qualidade educacional de nosso país. Esse sistema realiza testes de dois em dois anos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com base em habilidades que devem ser desenvolvidas a cada etapa de ensino. O Saeb gerencia avaliações e questionários para o 5º, o 9º ano do Ensino Fundamental e para o 3º ano do Ensino Médio, buscando explicar os resultados dos testes a partir de informações contextuais.

As matrizes do Saeb, desenhadas em 1997, trabalham com as noções de competências e habilidades (BRASIL, 2008, p.9). Essas matrizes foram atualizadas em 2001, em razão da ampla disseminação, pelo Ministério da Educação, dos PCN e contou com um processo de consultas especializadas e públicas (BRASIL, 2008, p. 10). Essa atualização foi realizada com a participação de 500 professores de 12 estados da federação. Assim, o Sistema

Leitura, Matemática e Ciências. O exame é realizado a cada três anos pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), entidade formada por governos de 30 países que têm como princípios a democracia e a economia de mercado. Países não membros da OCDE também podem participar do Pisa, como é o caso do Brasil, convidado pela terceira vez consecutiva. O objetivo principal do Pisa é produzir indicadores que contribuam, dentro e fora dos países participantes, para a discussão da qualidade da educação básica e que possam subsidiar políticas nacionais de melhoria da educação. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/o-que-e-o-pisa/21206. Acesso em: 27/11/2020.

de Avaliação do Saeb se utiliza da matriz para elaborar as avaliações externas à instituição escolar (BRASIL, 2008, p. 10). Ainda que o processo de elaboração dessas matrizes tenha sido muito democrático a partir do olhar oficial, as mesmas incoerências encontradas na forja dos documentos expostos anteriormente aparecem na origem dessas matrizes. O compartilhamento de sua elaboração de modo democrático e aberto à participação do maior número de sujeitos que lidam com o fenômeno educacional não foi garantido.

As matrizes de referência do Saeb, descritas no PDE¹³ (2008) (Plano de Desenvolvimento da Educação), emergem em cena paralelamente à importância de se implantar um sistema de avaliação em larga escala no Brasil. Cada matriz possui uma quantidade X de habilidades a serem ensinadas ao longo do ano. Nela, o ensino da leitura e do cálculo, é baseado em competências e habilidades a serem aprendidas. Nesse sentido, de acordo com o PDE:

a análise dos itens possibilita ao professor fazer uma reflexão sobre a prática do ensino da leitura (Língua Portuguesa) da resolução de problemas significativos (Matemática) em sala de aula, cujos resultados refletem a aprendizagem de todas as áreas do conhecimento trabalhadas na escola (BRASIL, 2008, p. 5).

Os itens de que fala o PDE são as questões que compõem o teste a ser realizado pelos alunos. De acordo com o plano, esses itens seriam suficientes para produzir um movimento reflexivo no professor a ponto de aprimorar suas práticas de ensino. No entanto, o trabalho com a leitura em sala de aula apresenta uma complexidade muito maior do que os limites que o PDE almeja alcançar por meio das matrizes de referência.

¹³ O Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), lançou em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com o objetivo de melhorar substancialmente a educação oferecida às nossas crianças, jovens e adultos. No que tange à educação básica, as metas do PDE contribuem para que as escolas e secretarias de educação possam viabilizar o atendimento de qualidade aos alunos. O Ideb é um dos eixos do PDE que permite realizar uma transparente prestação de contas para a sociedade de como está a educação em nossas escolas. Assim, a avaliação passa a ser a primeira ação concreta para se aderir às metas do Compromisso e receber o apoio técnico / financeiro do MEC, para que a educação brasileira dê um salto de qualidade. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dm/documents/saeb_matriz2.pdf. Acesso em: 27/11/2020.

Mesmo assim, partindo dessa reflexão produzida por elas, para ensinar a leitura de modo que o aluno possa desenvolver as habilidades que constam na matriz do Saeb, o professor precisa, pelo menos, conhecer a matriz e seus tópicos, assim como as habilidades que nela constam. Em boa parte das vezes, o corpo docente responsável pelas disciplinas do currículo conhece as matrizes de modo superficial, sem a entrega necessária a qualquer exercício reflexivo mais aprofundado.

Essa apreensão das matrizes, mesmo que com toda a problemática que as envolve, é uma ação que requer planejamento para não recair no mecanicismo de ensinar competências e habilidades aos alunos com o único objetivo de treiná-los meses antes de uma avaliação externa.

Dessa forma, de acordo com o PDE, “a matriz de referência é o próprio referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos” (BRASIL, 2008, p. 17). Assim, os conteúdos são inferidos a partir da matriz de referência, cabendo ao professor trabalhar essas habilidades dia-a-dia, independentemente do ano em que a avaliação ocorrerá. É importante lembrar e enfatizar que as matrizes não alcançam todo conteúdo do currículo, são um recorte como dito no próprio texto do PDE (2008):

Torna-se necessário ressaltar que as matrizes de referência não englobam todo currículo escolar. É feito um recorte com base no que é possível aferir por meio do tipo de instrumento de medida utilizado na Prova Brasil e que, ao mesmo tempo, é representativo do que está contemplado nos currículos vigentes no Brasil (p.17).

Assim, a matriz do Saeb pode ser considerada uma forma de sugerir metodologias ou procedimentos para o ensino de determinados conteúdos que já fazem parte do currículo escolar. Essas metodologias e procedimentos tem como base uma perspectiva de ensino preocupada com a construção de competências e habilidades cujo foco está no aprendizado da leitura de gêneros discursivos, exigindo do aluno a resolução de operações que variam conforme o nível de complexidade e conforme a série que esse aluno está cursando.

Na matriz de referência, as habilidades leitoras trabalhadas nas três etapas do ensino básico são as mesmas, a diferença se dá no acréscimo de habilidades a cada modalidade (Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio). Associada a essa informação temos o grau de dificuldade que deve ser maior a cada ano de ensino, ou seja, ensina-se a mesma habilidade, mas com maior complexidade de inferência.

A Matriz de Referência – Saeb – Língua Portuguesa possui vinte e uma habilidades, já a de Matemática possui bem mais descritores. Essa terminologia – descritores – aparece no PDE (2008) e compreende uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades. Indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos como a referência para a seleção dos itens que devem compor uma prova de avaliação (PDE, 2008, p. 18).

Tomando como exemplo a matriz de Língua Portuguesa, em sua estrutura há dois elementos – os tópicos e os descritores. É com base nessa organização que as questões do Saeb são elaboradas para avaliar os estudantes do Ensino Básico. O quadro a seguir demonstra a organização da matriz de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II:

Quadro 1 - Matriz de Referência – Saeb – Língua Portuguesa

MATRIZ DE REFERÊNCIA - SAEB	
LÍNGUA PORTUGUESA – 8^a SÉRIE/ 9^ºANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
TÓPICOS E SEUS DESCRIPTORES	
I. Procedimentos de Leitura	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. Relação entre Textos	
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7	Identificar a tese de um texto.
D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.
VI. Variação Linguística.	
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Guia de Elaboração do CAED (2009).

Assim, as matrizes do Saeb pré-definem quais habilidades serão trabalhadas nas séries dos anos iniciais, finais e no ensino médio. Mas, mesmo sendo a matriz trabalhada em todo ensino básico, os índices do crescimento da proficiência leitora nos anos finais e no ensino médio, contrapõe-se aos resultados das avaliações do 1º ao 5º ano que estão acima da média nacional. É perceptível por esses dados que as crianças têm um nível de leitura até o quinto ano e, nos anos subsequentes, esse nível entra em queda ou em estagnação. Esse resultado antagônico, talvez, aponte para as práticas do ensino da leitura usuais nas etapas escolares posteriores aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em se tratando dessas práticas, Solé (1998) afirma:

[...] Se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensina-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem (p.70).

Quando a autora fala a respeito de estratégias de leitura como conteúdos de ensino, procedimentos a serem aprendidos pelos alunos, coloca nas mãos daqueles que ensinam um compromisso em torno dessas questões. Os professores seriam os responsáveis por conduzir seus aprendizes na assimilação da aprendizagem. Assim, não é suficiente preocupar-se com o que diz cada texto lido, para além disso, é necessário que o aluno aprenda a respeito do como se diz, como determinado gênero é construído e quais os procedimentos necessários para melhor compreensão dele como um todo, bem como, de seu uso social.

Na acepção de Solé (1998), é preciso ensinar a ler e esse processo pode acontecer, com mais chances de resultados produtivos, se todo professor encarar a leitura como um conteúdo. Ao levarmos em consideração a premissa de que todo professor é um professor de leitura e que precisa utilizar práticas para ensiná-la, adentramos a necessidade de compreender melhor os aspectos do processamento cognitivo. Kleiman (2004) e Solé (1998) são estudiosas da leitura que nos auxiliaram na compreensão desses aspectos.

O docente, ao ensinar os conteúdos escolares lida com o processo da leitura, e durante o ato de ler são acionadas várias habilidades necessárias para a construção do conhecimento. É nesse sentido que a autora Solé defende a consciência a respeito de saber o que ensinar quando o assunto é leitura. Utilizar estratégias ou procedimentos, segundo a autora, leva o aluno a internalizar determinada técnica à medida que desenvolve suas práticas leitoras e lida com as dificuldades próprias a essas práticas.

Todo professor, ao compreender melhor determinados elementos da leitura, deveria tratar esse momento com a relevância necessária para o processo ensino-aprendizagem. Saber, por exemplo que a leitura envolve aspectos que vão além da percepção da associação dos sons, das letras, da junção das sílabas e do reconhecimento de palavras e frases, contribuiria para o uso de métodos mais produtivos ao ensinar a leitura no ambiente escolar. Solé (1998), nesse sentido, versa sobre os modelos hierárquicos ascendente – *bottom up* – e descendente – *top down*, comparando-os do seguinte modo,

[...] no primeiro se considera que o leitor, perante o texto, processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando com as palavras, frases... em um processo ascendente, sequencial e hierárquico que leva a compreensão do texto [...]. É um modelo centrado no texto e que não pode explicar fenômenos tão recorrentes como o fato de que continuamente inferimos informações, o fato de ler e não entender determinados erros tipográficos e mesmo o de que possamos compreender um texto sem necessidade de entender em sua totalidade cada um dos seus elementos.

O modelo – *top down* – afirma o contrário: o leitor não procede letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando neste para verificá-las. Assim, quanto mais informação possuir um leitor sobre o texto que vai ler, menos precisará se “fixar” nele para construir uma interpretação. Deste modo, o processo de leitura também é sequencial e hierárquico, mas, neste caso, descendente: a partir de hipóteses e antecipações prévias, o texto é processado para sua verificação (p. 23-24).

A autora conjectura acerca do ato de ler sob um ponto de vista mais complexo ao apresentar o modelo *top down*. O que nos faz lembrar das práticas para o ensino da leitura utilizadas nas escolas públicas do país. Grande parte das instituições escolares ainda centram sua atenção de ensino no modelo *button up*, mas não explica todo o enredamento que envolve o modelo *top down*. Baseado nesse pensamento, é imprescindível repensar as práticas para o ensino da leitura principalmente nas séries posteriores aos anos iniciais do ensino fundamental.

Sob a perspectiva de ensinar a leitura baseada em situações metodológicas que favoreçam seu aprendizado, é valorativo que o professor se debruce sobre fatores que interferem ou facilitam essa operação. Ou seja, que esses profissionais adquiriram a consciência de que existem estratégias que podem facilitar o estudo de determinado gênero discursivo. Talvez essa seja uma das dificuldades para a materialização das orientações presentes nos documentos oficiais nas práticas pedagógicas dos docentes. Uma vez que o professor não tem consciência dessas estratégias ele não consegue vincular as orientações dos descriptores das matrizes, por exemplo, em seu cotidiano de sala de aula.

Ao dialogarmos sobre a importância do uso de práticas mais produtivas ao ensinar a leitura, torna-se relevante enfatizar a existência da multiplicidade de habilidades para além das que constam na matriz do Saeb. Ela trabalha com um número limitado de habilidades caso pensemos o processo da leitura como um todo. Kleiman (2004), pesquisadora dos estudos da leitura com larga experiência na investigação das práticas de leitura e escrita, afirma haver estratégias cognitivas que são operações inconscientes de leitura e as metacognitivas que são realizadas com algum objetivo em mente, ou seja, há a consciência da existência de procedimentos para aprender o que se deseja (KLEIMAN, 2004, p.50). Sobre as estratégias metacognitivas, Kleiman (2004) diz:

A característica mais saliente do leitor proficiente é sua flexibilidade na leitura. Ele não tem apenas um procedimento para chegar aonde ele quer, ele tem vários possíveis, e se um não der certo, outros serão ensaiados. Por isso, o ensino e modelagem de estratégias de leitura não consiste em modelar um ou dois procedimentos, mas em tentar reproduzir as condições que dão a esse leitor proficiente essa flexibilidade e independência, indicativas de uma riqueza de recursos disponíveis (p. 51).

O ensino de práticas ou procedimentos para entender o que se lê, favorece a aprendizagem da leitura, pois a cada barreira de incompREENSÃO há uma estratégia ou mais, a serem utilizadas. Com base nas colocações apresentadas, nos cabe refletir também que trabalhar com os descritores do Saeb não significa trabalhar somente com esse número X de habilidades, pois, o ensino da leitura precisa estar associado a mais práticas diferenciadas. Nessa linha de pensamento, Solé (1998) menciona estratégias de compRENSÃO leitora descritas com maior frequência na literatura especializada, reiterando também que existem momentos a serem explorados pelo professor, “antes, durante e após a leitura de um texto” (SOLÉ, 1998, pág. 88-161). A autora coloca como essencial antes da leitura, a “motivação, objetivos da leitura, revisão e atualização do conhecimento prévio, estabelecimento de previsões sobre o texto e formulação de perguntas sobre ele” (SOLÉ, 1998, p. 89-114).

Ainda segundo a autora, é durante a leitura que ocorre a maior parte da atividade compreensiva e menciona tarefas de leitura compartilhada, a leitura independente, os erros e as lacunas de compreensão (SOLÉ, 1998, p.115-131). E por fim, há as estratégias depois da leitura como: o ensino da ideia principal, o ensino do resumo, formulação e respostas a perguntas (SOLÉ, 1998, p. 133-161). Assim, entrelaçar o desenvolvimento de habilidades com estratégias específicas para o ensino da leitura na escola pode favorecer o aprendizado de um conjunto específico de ações cognitivas, contribuintes para a interpretação de um gênero discursivo.

Esses conhecimentos de psicolinguística constituem parte da base teórica que subjaz as matrizes do Saeb. Quando o professor não comprehende esses procedimentos envolvidos nas práticas de leitura, quando não tem consciência dessas implicações próprias do ensino que faz, a formação do aluno com foco nas habilidades da matriz fica prejudicada. Na próxima subseção cuidaremos com mais vagar dessas práticas e do papel dos professores de todos os componentes do currículo escolar na construção de uma mentalidade que se oriente para a compreensão da escola enquanto uma comunidade de leitores.

1.3 Práticas de ensino da leitura nos diversos componentes do currículo escolar

Quantos de nós na fase estudantil vivenciou determinadas práticas para o estímulo e o ensino da leitura nos anos finais do ensino fundamental e entre algumas dessas práticas estava a leitura silenciosa, seguida da resolução de questões interpretativas, leitura em grupo, leitura em voz alta pelo aluno ou professor, leitura compartilhada etc. Nesse sentido, Solé (1998), em sua obra “Estratégias de leitura” discute sobre determinadas práticas:

Em geral, essa sequência, inclui a leitura em voz alta pelos alunos de um determinado texto – cada um deles lê um fragmento, enquanto “os outros” acompanham em seu próprio livro; se o leitor cometer algum erro, esse costuma ser corrigido diretamente pelo professor ou, a pedido deste, por outro aluno. Depois da leitura elaboram-se diversas perguntas relacionadas

ao conteúdo do texto, formuladas pelo professor. A seguir, se preenche uma ficha de trabalho mais ou menos relacionada ao texto lido e que pode abranger aspectos de sintaxe morfológica, ortografia, vocabulário e eventualmente, a compreensão da leitura (p. 34).

Essas práticas voltadas para o ensino da leitura, em sua maioria, costumam ser realizadas nas aulas de Língua Portuguesa. Nas demais disciplinas, a atividade de leitura mais utilizada é a leitura silenciosa seguida da interpretação de perguntas, ficando sob a responsabilidade do docente dar as respostas corretas ao final dessa atividade.

Nesse sentido, cabe-nos questionar a eficácia dessas práticas, pois algumas são bastante comuns e repetitivas. Alguns projetos interdisciplinares são um exemplo de enfrentamento dessas práticas, já que tentam incluir todos os professores numa tentativa de estimular o hábito da leitura, mas, na grande maioria dos casos, o resultado nem sempre é o esperado, ficando a critério de Língua Portuguesa trabalhar a leitura e a escrita, enquanto as demais áreas de conhecimento abordam conteúdos mais específicos da disciplina, focando em uma culminância geral. Com relação a isso, os PCN (1998) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II corroboram:

“[...] Não é o caso de, como muitas vezes ocorre em projetos interdisciplinares, atribuir à Língua Portuguesa o valor meramente instrumental de ler, produzir, revisar e corrigir textos, enquanto outras áreas se ocupam do tratamento dos conteúdos” (p. 40).

Por isso se torna relevante repensar determinadas práticas para o ensino da leitura no ambiente escolar. Esse conjunto habitual de práticas voltadas para a leitura no Ensino Fundamental II transfiguram a dificuldade da instituição escolar, especialmente do corpo docente que lida de perto com a formação leitora, em despertar o hábito e o gosto pela leitura para além dos muros escolares. Certo que essa não é uma tarefa fácil, mas existem práticas que podem favorecer o despertar do prazer de ler.

Toda disciplina lida com gêneros discursivos. Esses gêneros precisam ser lidos pelos alunos em suas tarefas escolares. O objetivo primeiro dessa leitura costuma ser a resolução de perguntas. Logo, se em todas as disciplinas

do currículo escolar são encontrados gêneros discursivos, é plausível afirmar que toda disciplina se utiliza da leitura. Em todas elas há um esforço de compreensão que exige do aluno a interpretação de algum elemento discursivo, seja ele uma frase, um enunciado, uma fórmula, uma imagem, um texto curto ou longo. Em consequência disso, os professores dessas disciplinas precisam estar preparados para lidar com o ensino da leitura além do tratamento dos conteúdos explorados em cada uma delas.

Nesse contexto, muitos educadores acreditam que pedir para ler, equivale a ensinar a ler, pois, para eles, basta solicitar a leitura no livro didático e deixar que os alunos resolvam os exercícios. Associar a leitura somente a uma série de atividades posteriores para resolver, desse modo, é algo ainda habitual na rotina escolar. Os livros didáticos reforçam a relação entre ler e resolver uma série de atividades, logo, são muito limitados em proporcionar uma visão da leitura que compreenda os diversos objetivos que podem estar implicados em suas práticas.

Desenvolver essa competência nos alunos se transfigura num dos grandes desafios do ensino básico. Segundo Leffa (1996, p.17), “O leitor precisa possuir, além das competências fundamentais para o ato da leitura, a intenção de ler [...], ainda e mesmo que seja apenas pelo prazer de ler”. A leitura como uma prática essencial no âmbito escolar costuma focar objetivos próprios desse espaço social. Um dos mais utilizados é a leitura para a assimilação dos conteúdos das disciplinas. Assim sendo, é imprescindível que esse espaço de discussão do saber também inclua em sua rotina pedagógica mais finalidades relacionadas à leitura, como por exemplo, práticas de leitura que objetivem o prazer pelo ato de ler.

Assim, ensinar a ler requer a mediação de práticas leitoras mais significativas. Nesse panorama, muitos estudiosos reforçam o ensino da leitura associado a práticas sociais que façam sentido para os alunos. Nessa linha de raciocínio temos as ações de letramento¹⁴ que vão além de práticas habituais

¹⁴ Mesmo não sendo o letramento o objetivo desse estudo, torna-se importante entrelaçar a importância do ensino da leitura por meio de práticas e contextos sociais conhecidos e mais significativos para o aluno, não descartando os processos cognitivos de

de alfabetização, envolvem a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas (SOARES, 2004, p.6). Essas formas de letramento são diversas, um universo múltiplo que envolve contextos valorizados ou não, incluindo ambientes como a família, o trabalho, a igreja, a escola, enfim, seria aproximar situações da vida do aluno para lhe ensinar a ler. Nesse sentido, Kleiman (2004, p. 7-8) designa “a todos os professores a tarefa de ensinar a leitura”, devendo proporcionar ao estudante práticas de formação dentro de um contexto social mais próximo, ou seja, pensar a realidade que circunda o aluno.

Ensinar a ler, portanto, não é somente alfabetizar, pois o processo de letrar engloba a criticidade sobre o que foi lido. Dialogando com os estudos do letramento, Paulo Freire, sobre essa premissa, reitera que “aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade”, (FREIRE, 2005, p.8). Freire, como se percebe, associa aprender a ler a alfabetizar-se. Isso não significa uma confusão de termos. Pelo contrário o educador filósofo comprehende a alfabetização como um passo da aprendizagem da leitura que continua durante toda a vida.

Conduzir práticas mais significativas de leitura exige do professor, portanto, um movimento de estudo e compreensão que o habilite a envolver os alunos em um ambiente leitor conforme sua disciplina de atuação. Ensinar a leitura, a partir desse entendimento, demanda o envolvimento de todos os docentes. Exige ainda que eles propiciem também momentos de compartilhamento da leitura, de discussão, de leitura guiada e de outras práticas possíveis. É na escola, enquanto fomentadora do ensino da leitura, que se trabalha para o aluno desenvolver a capacidade de ler de modo mais autônomo, mas para que essa meta venha a se concretizar, é essencial usar a leitura de mundo e a escolarizada como meio efetivo e habitual no cotidiano das práticas escolares e em todo componente curricular.

No ambiente escolar, há as práticas usuais para laborar a leitura, como citado acima. Somadas a essas mesmas práticas, há outras ações inclusas na tentativa de fomentar o ensino da leitura em todas as disciplinas nas escolas do estado do Acre. Um exemplo, já mencionado em seções anteriores, mas que se torna importante retomar aqui nesta seção é a prática do desenvolvimento das habilidades leitoras que constam na matriz do Saeb no ensino básico. O discurso impresso nas matrizes a respeito do desenvolvimento de habilidades pelos alunos, adentra a escola inicialmente pelas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Posteriormente, esse mesmo discurso é estendido aos demais componentes curriculares.

Em muitos casos, os professores dos demais componentes, exceto Língua Portuguesa, não recebem a atribuição do uso das matrizes do Saeb como responsabilidade das suas áreas de atuação. Essa prática, talvez, não seja internalizada por esses professores pelo fato dessas matrizes serem destinadas a duas disciplinas específicas. Isso inclusive fica muito explícito no título das matrizes, tomando como exemplo o 9º ano do ensino fundamental II, (Matriz de Referência - Saeb: Língua Portuguesa – 8ª série/9ºano do Ensino Fundamental e Matriz de Referência de Matemática – 8ª Série do Ensino Fundamental). Os docentes das demais disciplinas – Geografia, História, Ciências, Arte, Religião, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola – por essa razão, não entendem que o ensino das habilidades dessas matrizes tenha qualquer relação com suas práticas pedagógicas.

As razões que levam a esse entendimento por parte dos docentes são muito complexas, para além do título das matrizes. O problema pode residir na explicação dessas matrizes aos professores ou na formação leitora desses profissionais da educação. Os índices de leitura que já expomos anteriormente mostram que a quantidade de livros lidos por professores no Brasil é baixa em relação a outros países. É o que evidência, por exemplo, a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2016) citada no início deste texto. Assim, o perfil leitor desses professores parece ser interessante caminho para uma compreensão mais plena da dificuldade de implementar o ensino da leitura ou das habilidades leitoras em todas as disciplinas do currículo.

Porém, cabe destacar que o ensino da leitura e do cálculo, tão frisados nas matrizes, permeiam todas as outras áreas de conhecimento. Sob essa ótica, alguns estudos acadêmicos mais recentes reforçam o ensino da leitura com foco no desenvolvimento de determinadas habilidades, um exemplo é a obra “Leitura, um jogo de estratégias” de Mansur e Pacheco (2016) que expõe o estudo de textos por meio da exploração de dez habilidades, uma por vez. Entre essas dez capacidades estão exercícios que ensinam como diferenciar fato de opinião, encontrar a ideia central do texto, distinguir causa de consequência, formular hipóteses, perceber informações implícitas, inferir ironias e outras mais. Esses mecanismos mentais a serem desenvolvidos pelos alunos a partir de práticas de leitura são necessários desde a disciplina Língua Portuguesa até todas as outras que compõem a vida escolar.

É importante salientar que, quando se menciona o laborar com habilidades de leitura inclui-se não somente as que contém na matriz do Saeb, mas também aquelas que já fazem parte do conhecimento prévio e escolar do aluno, que contribuem para que os estudantes realizem associações, buscando compreender aquilo que leem. Nesse sentido, Rojo (2004, p.3) reitera:

No desenvolvimento das pesquisas e estudos sobre o ato de ler, através destes 50 anos, muitas outras capacidades nele envolvidas foram sendo apontadas e desveladas: capacidades de ativação, reconhecimento e resgate de conhecimento, capacidades lógicas, capacidades de interação social etc. A leitura passa, primeiro, a ser enfocada não apenas como um ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos muito além dos fonemas. (p.3).

Como afirma a autora, quando se fala em capacidades/habilidades de leitura, inclui-se uma série de ações que vão desde o conhecimento de mundo à competência linguística do aluno. Porém, o ensino dessas ações não garante o gosto pela leitura e não traduz todo o processo dialógico que envolve o ato de ler. A respeito da leitura dialógica, Valls, Soler e Flecha (2008) afirmam:

A leitura dialógica é o processo intersubjetivo de ler e compreender um texto sobre o que as pessoas aprofundam em

suas interpretações, refletem criticamente sobre o mesmo contexto, e intensificam sua compreensão leitora através da interação com outros agentes, abrindo assim possibilidades de transformação como pessoa leitora e como pessoa no mundo (p.3).

Nessa concepção, ficam claros dois elementos. A leitura é um processo subjetivo que inicia no interior do indivíduo, nos processos mentais acionados para a compreensão leitora. Mas também se efetiva na interação leitor-texto-autor. Esse elemento, de acordo com os autores, é fundamental para o processo de formação leitora. Compartilhar os textos que lê ajuda o aluno a efetivar suas leituras, intensifica sua compreensão leitora, o emancipa enquanto sujeito fazendo conhecer melhor a si e ao outro. Seguindo essa linha de pensamento, Cosson (2017, p.154), define “círculos de leitura como espaços sociais nos quais as relações entre textos e leitores, entre leitura e literatura, entre o privado e o coletivo são expostas e os sentidos dados ao mundo são discutidos e reconstruídos”. Sobre a partilha da leitura na escola, concerne reforçar a materialização dessa tarefa por todas as disciplinas, sendo os círculos de leitura momentos oportunos para discussão e troca de experiências leitoras entre os membros desse tipo de agremiação.

E sob ótica similar, outro exemplo de prática para fomentar o ensino da leitura e que pode ser aplicada também por todo professor é a leitura protocolada. O docente pode lê parte de um gênero discursivo e ir realizando perguntas para que os discentes façam projeções e, à medida que, a leitura avança e mais informações são somadas, mais perguntas são feitas para que o estudante vá associando essas informações. Essa prática para o ensino da leitura é uma oportunidade para trabalhar relações de causa e consequência, a título de exemplo e apesar de parecer uma simples ação, pode fazer uma significativa diferença na construção dos sentidos intersubjetivos e coletivos no que diz respeito à leitura realizada por todos os envolvidos no processo do ato de ler.

Contextualmente, a ideia de exemplificar acima os círculos de leitura e a leitura protocolada como práticas que podem favorecer o ensino da leitura na escola como objetivo de enfatizar que há mais caminhos a serem explorados por todos os docentes, pois toda ação que favorece o ensino da leitura dentro

do espaço escolar é benvinda, cabendo à equipe da instituição gerenciar a eficácia dessas práticas e repensar mais ações quando os resultados não forem favoráveis.

Diante da necessidade de contribuir com o ensino da leitura na escola, é importante entrever dentro desse ambiente os motivos que tornam seu ensino uma realização ainda complexa. Ensinar a ler, como já dito antes, mesmo não sendo uma tarefa simples, requer o uso de práticas diversas para tentar alcançar o maior número possível de alunos. Desse modo, torna-se importante chamar a atenção para o fato de o professor ter consciência sobre as práticas que usa para ensinar a leitura. Conhecer os objetivos, entender o que se está fazendo de fato para alcançar as metas estabelecidas quando o assunto é ensinar a ler é tão importante quanto compreender os processos utilizados e avaliar o progresso do estudante quanto ao desenvolvimento da leitura.

Nessa conjectura, ações simples fazem bastante diferença como, agrupar alunos com maiores dificuldades de compreensão e propor exercícios de comentários sobre o que leram, trocar textos, expor opiniões, discussões e demais ações. Esses artifícios pedagógicos são imprescindíveis para suscitar capacidades nos alunos que só poderão vir à tona por meio de estímulos.

É importante frisarmos que, em se tratando de resolver os problemas do ensino da leitura pela escola, o melhor caminho não está em culpabilizar os docentes como os responsáveis pelos sucessos e os insucessos desse movimento formador. Os professores lidam com as mesmas angústias e incertezas que expomos aqui. O ensino da leitura é questão muito complexa que envolve a necessidade do comprometimento de todos os sujeitos que compõem a escola e, também, das instâncias que regulamentam a educação, situadas no seu exterior, mas que tem influência direta no seu cotidiano como as orientações constantes nos documentos oficiais.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS: INSTITUIÇÃO, COLETA E ANÁLISE DE DADOS.

“E você ainda me pergunta
Aonde é que eu quero chegar,

Se há tantos caminhos na vida
 E pouquíssima esperança no ar
 E até a gaivota que voa
 Já tem seu caminho no ar.”
 Raul Seixas

“Caminhos”, é a melodia de Raul Seixas com a qual inicio essa seção. Essa canção começa seus versos pela interpelação de aonde se quer chegar, se há tantos caminhos na vida a percorrer. Por conseguinte, o músico vai expondo diversos caminhos e para cada percurso exposto, há um ponto de chegada – o caminho do fogo é a água, o caminho do barco é o porto, o caminho do sangue é o chicote, o caminho do reto é o torto [...] – e assim, o musicista continua a usar por meio da anáfora a palavra caminho, até finalizar sua melodia.

Ao expor os fragmentos da canção de Raul Seixas, a intenção cabal nesse contexto é a de realizar uma comparação com o percurso de definição e materialização da metodologia de uma pesquisa científica. Ao contrário da canção “Caminhos”, que sugere poeticamente o destino final de chegada de cada um dos objetos listados no poema, a trilha da metodologia científica, com todo seu rigor empírico, faz emergir sentimentos contraditórios de perda e de reencontro no pesquisador durante o trajeto de estudo. E ainda, os resultados da pesquisa, apesar de esbarrarem em um determinado ponto, acabam por apontar mais vias de raciocínio a serem folheadas.

Sob essa analogia, o desenvolvimento de um estudo científico se inicia pelo aflorar do tema a ser estudado, perpassando conseguintemente por leituras, releituras, reconstruções de escrita, aprofundamentos teóricos, definição das técnicas de abordagem, até a análise do material coletado. Esses passos necessários, em determinados momentos se transfiguram em um percurso árduo para o observador que precisa estar concatenado com seu objeto de pesquisa. Nesse interim, recordo desde minha experiência docente, a efetiva participação no Mestrado de Humanidades e Linguagem. Um aprendizado marcante que me possibilitou o exame com mais cautela da causa primária desse estudo, e ao mesmo tempo, consolidou-me a paixão pelo tema leitura e suas implicações para seu ensino na escola.

É a partir desse sentimento de proximidade com o tema da leitura, somada à experiência de presenciar alguns entraves para seu ensino na escola pública, que inicialmente se pensou em um estudo voltado para uma pesquisa de campo e processo formativo de intervenção. Mas, diante das reconduções de trabalho impostas pela pandemia do ano de 2020 e direcionamentos do processo de qualificação posteriormente, optou-se por adequar algumas metodologias.

É nesse panorama complexo, tanto com relação ao enfrentamento de uma pandemia mundial, como das possíveis leituras da realidade a se inferir baseadas nesse estudo, que se torna imprescindível levar em consideração a subjetividade humana em constante diálogo com as representações que se faz de si, do outro e das relações sociais. Conforme essa lógica, para Gil (2008, p. 14-15), a realidade não é compreendida como algo objetivo e, assim sendo, existe de forma plural – as realidades existem em tantos números quanto forem as interpretações e comunicações de uma realidade. Nesse sentido, o estudo em questão se apoiou no método indutivo para interpretação da pesquisa qualitativa, pois se fundamenta na observação de um fenômeno em particular: a percepção sobre as práticas de ensino da leitura desenvolvidas nas séries finais do Ensino Fundamental.

Para observação das práticas voltadas ao ensino da leitura na escola por todos os professores, definiu-se três passos que serão apresentadas uma por vez no desenvolver desta seção – levantamento bibliográfico, questionários elaborados por meio da ferramenta digital *Google Forms* e a análise documental das sequências didáticas dos sujeitos participantes da pesquisa – essa ordenação de ações foi significativa para as inferências e reflexões acerca do tema de pesquisa estudado.

Nessas circunstâncias, é importante salientar o levantamento bibliográfico como um primeiro passo indispensável para compreender melhor o que nos dizem alguns documentos legais sobre o ensino da leitura na escola. Os documentos estudados nesse trajeto foram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010), o Plano Nacional de Educação (2014), a Base Nacional Comum Curricular (2018), os

Referenciais Curriculares do Estado do Acre (2018), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997/1998) e o Plano de Desenvolvimento da Educação Básica, PDE/Ensino Médio (2008).

A reflexão, como dito na introdução, parte dos documentos oficiais em razão de serem eles que orientam a prática docente nas instituições escolares. São eles que chegam à escola. Em grande parte das vezes, a reflexão crítica a respeito desses documentos não afeta a escola. O que ocorre é a obrigação de dar conta de índices cobrados a cada dia sem que o docente tenha condições de imergir em uma compreensão mais problematizadora do fenômeno em que está inserido. Assim, é nesses documentos que ele busca o apoio para elaborar suas sequências didáticas, o apoio para pensar em práticas de ensino da leitura. Logo, se são os documentos oficiais que chegam às mãos do professor, é por eles que iniciamos nossa incursão em torno da dispersão do ensino da leitura em todos os componentes do currículo e, para além disso, em todos os componentes da instituição escolar.

Após esse percurso de estudo nos documentos legais citados acima foi a vez de pensar o meio pelo qual serão obtidos os dados. Para essa extração de informações, pensou-se o questionário como forma de lograr informações relacionadas ao ensino da leitura nas séries de 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Para Gil (2008) o questionário pode ser definido como,

[...] a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (p.121).

Selecionar o questionário como um instrumento para o levantamento de dados só enriqueceu e facilitou, nesse período de pandemia, a obtenção das informações necessárias a continuidade dessa pesquisa. Com relação às questões, optou-se por perguntas mistas, ou seja, de múltipla escolha, e por questões abertas. Essa última forma, possibilitou maior liberdade de respostas pelos professores. Os sujeitos da pesquisa não foram identificados pelo nome no questionário. Esse reconhecimento foi vinculado à disciplina que lecionam.

Para o acesso dos professores ao questionário, a estratégia foi encaminhar um *link* de acesso via *WhatsApp*. Por ele, os docentes, a partir de um *click*, entravam no questionário do *Google forms* e podiam preenchê-lo a qualquer momento e em qualquer lugar onde se encontrassem. Essa comodidade facilitou em muito a participação dos sujeitos da pesquisa.

O questionário disponibilizado aos professores pelo *Google Forms* apresentou a seguinte ordem: acolhida (1^a seção); o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (2^a seção); os dados de identificação (3^a seção); as perguntas (da 4^a a 6^a seção), divididas conforme os objetivos do estudo. Com relação ao questionário para a equipe gestora, houve adaptações em relação ao questionário dos docentes, sempre voltando as perguntas para a função que exercem. A tabulação do questionário ocorreu conforme a quantidade de questões. Para isso, o processo da leitura dos dados implicou em diversas releituras, idas e vindas aos questionários a fim de captar, da melhor maneira possível, as complexidades resultantes dos dados coletados.

Após a realização do questionário, foram coletados documentos que registram as práticas de ensino da leitura pelos professores de todas as disciplinas nas séries de 6º ao 9ºano. Esses registros são as sequências didáticas que contém os protocolos utilizados por cada docente ao ensinar a leitura no espaço da sala de aula ou fora dela. Nesse sentido, Gil (2008) expõe:

“Para fins de pesquisa científica são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno. Assim, a pesquisa documental tradicionalmente vale-se dos registros cursivos, que são persistentes e continuados” (p.147).

As sequências didáticas, enquanto registros da materialidade do ensino da leitura na sala de aula, são documentos essenciais nesse percurso de compreensão das práticas para o ensino da leitura por todos os professores atuantes na escola. Corroborando com a ideia anterior, Gil (1991, p.53) coloca que “pesquisas elaboradas a partir de documentos são importantes porque proporcionam melhor visão de um problema ou, então, hipóteses que conduzem à sua verificação por outros meios”. São os documentos que

registram boa parte das realizações humanas e que guardam essas ações do esquecimento, expondo um modo de conceber a realidade.

É nessa perspectiva que a finalidade aplicada desse estudo permitirá uma contribuição local significativa, pois a extração e interpretação dessas informações podem ser relevantes para definir caminhos no que se refere ao ensino da leitura e dependendo dos resultados, um processo de discussão e estudo poderá ser planejado juntamente com a escola para posterior experimento. Desse modo, a pesquisa descritivo-explicativa, objetiva a compreensão e explicação do fenômeno estudado.

É importante mencionar também que todo o processo de contato com a equipe da escola foi realizado antecipadamente, seguindo ritos de cordialidade e explicação da importância da pesquisa para essa modalidade educacional. O projeto, aprovado pelo Conselho de Ética (parecer 4.412.082), segue as orientações exigidas, levando em consideração as proposições necessárias e os cuidados quando se envolve pessoas na pesquisa.

Após o contato presencial, seguindo todos os cuidados sanitários, com a gestora da escola para fazer o convite de participação da pesquisa, foi marcada uma reunião pelo *Google Meet* no dia 25 de fevereiro de 2021 com todos os professores da escola Escola Estadual de Ensino Fundamental Presidente Tancredo de Almeida Neves. Eram ao todo 11 professores mas, nessa reunião, faltaram a gestora e uma professora. Na ocasião foi apresentado o tema do estudo, suas possíveis contribuições e uma breve explanação sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

2.1 A modalidade de ensino e a instituição público-alvo

Poderia discorrer sobre a escola participante deste estudo, apenas a descrevendo nos mínimos detalhes para que o leitor construa em sua imaginação as características desse lugar. Contudo, não custa contribuir com esse imaginário, presenteando você leitor, com a imagem da Escola Estadual de Ensino Fundamental Presidente Tancredo de Almeida Neves.



FONTE: imagem extraída do Projeto Político Pedagógico da escola, 2020.

Uma escola localizada na região Norte, Estado do Acre - cidade de Cruzeiro do Sul. Simpática em sua apresentação, compõem um cenário bucólico de certo modo, com gramas e árvores na parte posterior à fachada da escola. Foi esse ambiente de trabalho que marcou alguns dos momentos saudosos que recordo quanto a essa instituição.

É inevitável para mim deixar de memorar a Escola Estadual de Ensino Fundamental Presidente Tancredo de Almeida Neves, instituição que acompanhei como assessora pedagógica da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esportes – Núcleo de Cruzeiro do Sul por um ano (2019). Com o passar dos encontros assistenciais, essa proximidade com a escola se revelou muito produtiva pois as trocas efetuadas entre assessoria, equipe gestora e docentes culminaram em ensino-aprendizado de ambas as partes.

Essa escola foi escolhida para os fins dessa pesquisa, não somente pelo compromisso com a educação, mas, porque oferta a modalidade dos anos finais do Ensino Fundamental II. Escolha que se justifica também pelo fato das séries de 6º ao 9º ano do ensino básico serem a continuidade do 5º ano escolar, portanto, do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Os anos finais do Ensino Fundamental II são, desse modo, um novo ciclo que se inicia, com maior diversidade de disciplinas e, sobretudo, de professores. Essa nova fase precisa dar continuidade ao trabalho de letramento iniciado no Ensino Fundamental I.

A respeito do nível de proficiência dos alunos do Ensino Fundamental, os dados das avaliações externas são sintomáticos. Podemos perceber isso pelo Ideb que reúne em um só cálculo o fluxo escolar, obtido pelo Censo e pelas médias de desempenho das avaliações do Saeb. Nesse contexto, não é

desconhecido nacionalmente que as amostragens referentes ao Ensino Fundamental I, do Estado do Acre, no que tange a nota do Ideb, continuam a atingir um desempenho de 5.9, superando a média nacional brasileira de 5.4. Com base nesse fato, torna-se importante compreendermos melhor a relação Ideb x Saeb.

Os números dos anos iniciais, como dito acima, se revelam satisfatórios no tocante ao Ensino Fundamental I, de modo contrário, a entrada do aluno no Ensino Fundamental II mostra índices menos favoráveis para a continuidade dessas séries. O mesmo ocorre na passagem dos alunos do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Essas etapas de ensino apresentam um lento crescimento nas avaliações do Saeb e continuam a não atingir a meta nacional. Com base nesse fato, é relevante refletir sobre as práticas para o ensino da leitura utilizadas nas modalidades seguintes aos anos iniciais.

Sob o prisma da continuidade do ensino da leitura nas séries posteriores ao Ensino Fundamental I e levando em consideração a conjuntura dos testes do Saeb que aferem a capacidade do aluno na leitura e no cálculo, infere-se que toda disciplina se utiliza da leitura, nem que seja para assimilar conceitos necessários à matéria. Porém, um dos pontos de indagação a esse respeito é justamente, como cada docente incentiva e desenvolve práticas para ensinar a ler na etapa de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, pois é a etapa que segue após a conclusão dos anos iniciais.

Desse modo, torna-se relevante observar quais são as práticas mais usadas para o ensino da leitura, bem como, perceber qual a concepção que os docentes possuem sobre as habilidades elencadas na matriz do Saeb e a necessidade de as usar em suas práticas pedagógicas. Uma tarefa que talvez seja enxergada pelos professores de forma produtiva ou não, de acordo com a circunstância de cada um deles.

Assim, dentre as escolas que se valem da orientação de utilizar habilidades das matrizes do Saeb no estudo dos textos das disciplinas, optou-se por uma que além de tentar seguir essa orientação detém em seu quadro de funcionários, professores que possuem experiências diversificadas. Alguns recém-formados e outros com mais de quinze anos em sala de aula. Vale

destacar ainda que a escola participante da pesquisa não oferta a modalidade de 1º ao 5º ano, apenas a etapa de 6º ao 9º ano.

Conforme as circunstâncias expostas acima e fundamentada nos motivos que me levaram a escolha da escola e dos sujeitos participantes da pesquisa, torna-se imprescindível conhecermos um pouco mais sobre a instituição escolar Presidente Tancredo de Almeida Neves, que tem seu nome em homenagem ao Excelentíssimo Senhor Presidente da República eleito no ano de 1985, Tancredo Neves. Essa escola foi inaugurada em 13 de maio de 1986, e desde então tem atendido o público estudantil de 6º ao 9º ano.

A “Tancredo Neves”, como é chamada pela comunidade escolar, não é uma escola de grandes dimensões físicas e possui um quadro de funcionários composto por 01 gestora, 01 coordenadora pedagógica, 01 coordenadora administrativa, 01 secretaria escolar (atendendo ambos os turnos), 04 funcionários de apoio do quadro permanente, 02 funcionários de cooperativa/terceirizados, 04 professores do quadro permanente e 07 professores do quadro temporário.

O ambiente escolar conta com um espaço físico de 06 salas de aula, 01 sala para o Programa Mais Educação, 01 laboratório de informática, 01 biblioteca, 01 sala multifuncional, 01 consultório odontológico que, além dela, atende outras escolas, 01 cantina, 03 salas administrativas (secretaria, direção e coordenação), 01 sala dos professores, 01 refeitório, 01 almoxarifado e 01 quadra poliesportiva que contém 02 vestiários (masculino e feminino) com chuveiros e banheiros privativos. As salas de aula possuem metragem padrão comportando um número de 40 alunos por turma.

Além das salas de aula há o laboratório de informática que possui acesso à internet e conta com 05 computadores em funcionamento; e uma biblioteca que conta com um acervo diversificado. Esse mesmo espaço também funciona como sala de recursos audiovisuais equipada com projetor, caixa de som e tela multimídia para atividades desenvolvidas pelos professores como seminários e palestras, com poltronas para 43 alunos.

Ainda há a sala multifuncional que é preparada para receber alunos com necessidades educacionais especiais, além de crianças que chegam à escola

com baixo desempenho. A escola também possui um pátio para atividades coletivas onde são realizadas comemorações de datas festivas e outras atividades que necessitam de espaço para agrupar os alunos por turno. No ano de 2020, a Escola atendeu uma clientela de 164 alunos, distribuídos em 05 turmas de 6º a 9º ano, todos matriculados no período da manhã, tendo uma turma de 6º ano “U”, 7º ano “U”, 8º ano “U” e 9º anos “A e B”.

Chaves entende o espaço institucional da escola como sistema sociocultural, um sistema simbólico, constituído por grupos com uma vivência real e relacional de códigos e sistemas de ação (Chaves, 2006: 11). A partir dessa concepção, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Presidente Tancredo de Almeida Neves pode ser vista como um agrupamento de sujeitos envolvidos com o ato de educar que, ao longo de seus trinta e cinco anos de existência, tem marcado de modo contundente a vida das pessoas que habitam o vale do Juruá. Por esse sistema sociocultural passaram gestores, docentes, servidores e um número grande de alunos que deixaram marcas tanto no espaço físico quanto no imaginário que se construiu em torno da escola. Consequentemente, se configura como um sistema simbólico que tece relações de pertencimento em um grande números de sujeitos e em seus relacionamentos com os saberes e os usos que fazem deles.

Enfim, é uma instituição que detém em sua concepção de ensino o compromisso com a qualidade da educação. Além disso, é bem conhecida na região, uma das primeiras escolas de Ensino Fundamental II a ser construída. Sua estrutura física é adequada para a quantidade de alunos matriculados, podendo até ampliar seus serviços futuramente, pois só funciona em um turno.

2.2 Exposição e discussão dos dados coletados: do questionário à sequência didática

Há momentos inevitáveis
 Que o coração da gente pede respostas
 É nessa hora
 Que a gente diz que não entende a vida e chora
 [...]
 Vitor e Leo

A vida é uma constante busca por respostas, como declama a canção “Momentos”, seja no campo sentimental, seja em qualquer experiência humana. No caso, em se tratando desta pesquisa, o germinar deste estudo brotou da curiosidade de compreender melhor como a leitura é ensinada em todas as disciplinas dos anos finais do Ensino Fundamental. Desse modo, chegamos ao ponto fulcral desta pesquisa. Momento esse que expõe as informações obtidas por meio do questionário e da análise das sequências didáticas.

Antes mesmo de começarmos a apresentar esse levantamento de dados, é importante colocar que a intenção primária aqui é expor essas informações para, em seção posterior, fazermos um comparativo entre esses resultados. Assim, com base nos dados coletados, tanto do questionário, como das sequências didáticas, optou-se por dividir essas informações em três momentos. O primeiro da exposição dos dados do questionário, o segundo da descrição e exposição das atividades das sequências didáticas, inclusive o relacionado ao ensino da leitura. O terceiro momento, enfim, está voltado para a correlação das informações contidas no questionário com a prática do ensino da leitura expressa nas sequências didáticas.

1º momento: exposição dos dados do questionário

Neste momento iniciamos nosso percurso de compreensão sobre os dados coletados no tocando ao questionário disponibilizado aos professores. As respostas às perguntas docentes, como valorosa fonte de informações, expõem de certo modo, as concepções de cada professor sobre o ensino da leitura em sua disciplina. Nesse contexto, é necessário informar, que as respostas contidas nos quadros abaixo foram transcritas da mesma forma como os sujeitos participantes da pesquisa responderam. As exposições a seguir apresentam a ordem de organização dos dados colhidos nos questionários e começaremos pelos dados de identificação dos participantes da pesquisa.

Quadro 2 - Dados de identificação por disciplina.

Nº	Disciplina	Dados de Identificação
01	Matemática	Professora; possui 42 anos de idade; leciona há 10 anos.

02	Português	Professora; possui 36 anos de idade; leciona há 10 anos.
03	História	Professora; possui 43 anos de idade; leciona há 09 anos.
04	Inglês	Professora; possui 35 anos de idade; leciona há 08 anos.
05	Geografia	Professor; possui 27 anos de idade; leciona há 02 anos.
06	Artes/ Religião	Professor; possui 47 anos de idade; leciona há 28 anos.
07	Educação Física	Não respondido.
08	Ciências	Professor; possui 44 anos de idade; leciona há 15 anos.
09	Espanhol	Professora; possui 26 anos de idade; leciona há 02 anos.

SILVA, R. S. (2021)

O quadro acima expõe o conjunto de perguntas sobre a função do sujeito participante da pesquisa na escola, como a idade e a quanto tempo leciona. As disciplinas Artes/Religião estão colocadas paralelas nos quadros expostos, porque são disciplinas ministradas pelos mesmos professores. As questões de identificação dos sujeitos participantes da pesquisa do quadro 02 correspondem às perguntas de número um a quatro. Com base nesses dados, o professor da escola com mais experiência possui 47 anos de idade e 28 anos de profissão educacional. O mais jovem possui 26 anos de idade e 2 anos de experiência na educação. O fator idade e anos de experiência poderia até fazer diferença nas práticas leitoras analisadas nas sequências didáticas, contudo, essas duas razões não foram relevantes de acordo com as amostragens obtidas. Ter mais anos de atuação educacional não significou necessariamente utilizar práticas mais diversificadas para o ensino da leitura ou ter mais experiência no ensino da leitura.

O grupo de perguntas a seguir estão relacionadas a percepção dos professores sobre a leitura em sua área de atuação.

Quadro 3 - Respostas relacionadas as perguntas:

Questões	09 - Disciplinas									
	Mat.	Port.	Hist.	Ing.	Geo.	Art./Rel.	Ed. Fis.	Ciênc.	Esp.	
Você considera o hábito da leitura importante?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim		Sim	Sim	
Você considera importante, durante sua aula, estimular os alunos a lerem ou a ensinar dicas para compreender melhor um texto?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não respondido	Sim	Sim	
Durante as aulas da sua disciplina já indicou a leitura de	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim		Sim	Sim	

algum texto ou livro?								
De quem deve ser a responsabilidade do ensino da leitura na escola?	<input checked="" type="checkbox"/> De todas as disciplinas. Obs.: A resposta foi a mesma por todos.							

SILVA, R. S. (2021)

Quanto a importância da leitura e estímulo durante as aulas, todas as disciplinas foram unânimes em afirmar que sim, consideram ler fundamental e incentivam esse ato em suas aulas. As respostas foram consoantes também com relação à questão que tratava da responsabilidade do ensino da leitura. Congruentemente, todas as áreas de conhecimento reconheceram que essa obrigatoriedade é de toda disciplina. O confronto dessas respostas com as sequências didáticas será elemento confirmador dessa importância ou poderá indicar incoerência entre as respostas dadas pelos docentes e suas práticas de ensino.

Dando sequência às perguntas do questionário, segue abaixo os quadros de número 04, 05, 06 e 07 que tratam das práticas do ensino da leitura realizadas pelos docentes.

Quadro 4 - Respostas relacionadas a pergunta:

Questões	09 - Disciplinas								
	Mat.	Port.	Hist.	Ing.	Geo.	Art./Rel.	Ed. Fis.	Ciênc.	Esp.
Ao elaborar sua sequência didática, você destina um momento para o estudo do texto?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não respondido	Sim	Sim

SILVA, R. S. (2021)

Com relação à resposta referente à pergunta sobre a existência de um tempo destinado ao estudo do texto na elaboração da sequência didática, todas as disciplinas afirmaram destinar um momento para esse fim. Importante esclarecer aqui que no questionário foi utilizada a palavra texto e não gênero discursivo, pois no ambiente escolar o termo mais utilizado é texto, e para não confundir terminologias foi preferível manter essa palavra por sua familiaridade entre os professores.

Quadro 5 - Respostas relacionadas a pergunta:

Nº	Disciplinas	Respostas a questão:
		Quais práticas você costuma utilizar para os momentos de estudo

		do texto da sua disciplina?
01	Matemática	Sublinhar ou grifar Fazer comentários Resumo Esquema Comparação de textos Entre outros.
02	Português	Varia e depende do tipo de texto. Peço que a medida que realizam a leitura, grifem o que consideraram importante. Peço que anotem palavras desconhecidas. Lanço perguntas chaves para o entendimento e que no final da leitura sejam respondidas. Peço que identifique o assunto do texto. Que façam um comentário sobre o texto lido. Que de cada parágrafo faça uma frase-resumo.
03	História	Oriento o aluno que durante a leitura sublinhe as informações do texto que ele considera mais importante/parágrafo / resumo / esquema.
04	Inglês	Skimming e scanning.
05	Geografia	Leitura compartilhada
06	Artes /Religião	Apresento textos reflexivos impressos e imagens para leitura e interpretação coletiva, construindo amplo debate e relacionado na grande maioria os conteúdos da disciplina.
07	Ed. Física	Não respondido
08	Ciências	Texto xerocopiado, leitura individual e em outros momentos leitura compartilhada do texto. Interpretação e compreensão do texto.
09	Espanhol	Costumo usar sempre um texto sobre um tema importante e atual, que contenha o conteúdo que será abordado.

SILVA, R. S. (2021)

Quanto às práticas mais utilizadas para os momentos de estudo do texto, destacaram-se grifar ou sublinhar partes importantes, opção essa marcada por três componentes curriculares. A disciplina Língua Portuguesa foi a que mais apresentou opções para o estudo do gênero discursivo, seguida dos componentes curriculares de Matemática e História. As áreas de Geografia, Artes/Religião e Ciências mencionaram momentos de leitura compartilhada, individual, interpretação coletiva, porém, o contexto da pandemia do ano de 2020 só tem permitido o trabalho com apostilado e sem interação grupal, pois atividades *online* ocorrem com menor incidência na Escola Estadual de Ensino Fundamental Presidente Tancredo de Almeida Neves por conta da questão econômica da comunidade escolar. Importante colocar que a disciplina Inglês registrou as expressões skimming¹⁵ e scanning que dizem respeito à práticas de leitura mais gerais ou específicas utilizadas pela disciplina. Já Espanhol respondeu: utilizar sempre um texto sobre um tema importante e atual que contenha o conteúdo. Resposta essa que

¹⁵ A estratégia de leitura Skimming consiste em uma rápida e superficial “olhada” no texto, procurando explorar suas informações. A técnica Scanning consiste em um escaneamento, uma varredura do texto em busca de informações objetivas, quando se deseja encontrar um determinado significado, uma palavra-chave, uma informação em particular. <http://www.cclinet.com.br/noticia/skimming-e-scanning-estrategias-de-leitura-para-textos-em-linguas-estrangeiras/>

generaliza o ato da leitura, indicando a intenção de ler, mas não especificadamente os passos que serão dados para esse momento.

Quadro 6 - Respostas relacionadas a pergunta:

Nº	Disciplinas	Respostas a questão:
		Os textos que mais utiliza na organização da sua aula são associados sempre ao componente curricular da sua disciplina? Ou também abordam outros assuntos?
01	Matemática	Abordo outros assuntos
02	Português	Os gêneros são associados ao componente curricular, mas o assunto do texto é variado.
03	História	Sim.as vezes aborde outros conteúdos
04	Inglês	Outros assuntos.
05	Geografia	Mesclado
06	Artes /Religião	Diversos assuntos que considero fundamentais para ampliação dos conhecimentos dos alunos e para sua formação cidadã.
07	Educação Física	Não respondido
08	Ciências	Procuro associar com a disciplina que lecionam, mais tambem abordo outros assuntos variados.
09	Espanhol	Abordam outros assuntos.

SILVA, R. S. (2021)

Quanto aos assuntos dos textos que mais utilizam para os momentos de leitura, todos responderam que exploravam temáticas diversas e não só associadas ao conteúdo da disciplina. E por qual motivo essa pergunta foi incluída no questionário? Pela interdisciplinaridade, pois a leitura dos mais diversos temas sociais é um parâmetro do currículo escolar.

Quadro 7 - Respostas relacionadas as perguntas:

Questões	09 - Disciplinas								
	Mat.	Port.	Hist.	Ing.	Geo.	Art./Rel.	Ed. Fis.	Ciênc.	Esp.
Os textos utilizados na sua disciplina são os do livro didático? Ou há a busca por textos em outras fontes?	Sim	Sim	Não	Outras fontes	Sim	Não	Não respondido	Não	Infelizmente, não há livros didáticos da minha disciplina. Sempre busco em outras fontes.
Há um período, momento durante o ano letivo que os alunos leem sem a obrigatoriedade de responder uma questão ou resolver uma tarefa ao	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	

término da leitura?									
----------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

SILVA, R. S. (2021)

As oito disciplinas que participaram da pesquisa também foram consoantes quanto a busca de textos em outras fontes que não seja apenas o livro didático. Não desconsiderando a importância desse recurso nas aulas da escola pública, mas refletindo sobre mais possibilidades de práticas de leitura durante o planejamento sem ser apenas o acervo que consta no livro didático.

E sobre haver um período durante o ano letivo em que os alunos possam ler sem a obrigatoriedade de responder uma questão ou resolver uma tarefa ao término da leitura, com exceção de Ciências que respondeu não, os demais foram concordantes que existia sim esse momento na sua disciplina.

As questões que seguem agora, dos quadros 08, 09, 10, 11 e 12 são correspondentes a discussão teórica em torno do desenvolvimento de habilidades de leitura, inclusive as que constam na matriz do Saeb.

Quadro 8 - Respostas relacionadas à pergunta:

Nº	Disciplinas	O que você entende por uma habilidade?
01	Matemática	Habilidade é o grau de competência que alguém designa para fazer algo, ou seja tem facilidade em executar determinada tarefa ou lidar com uma situação específica.
02	Português	É a capacidade de realizar determinadas tarefas.
03	História	A função das habilidades é oferecer aos estudantes ferramentas que possa facilitar o entendimento e a interação do mesmo no mundo em que vive.
04	Inglês	Habilidade dentro do contexto educacional está ligada diretamente ao fato de o aluno saber se posicionar nas diversas situações problemáticas do seu aprendizado.
05	Geografia	Desenvolver leitura e interpretação
06	Artes/ Religião	Compreensão e aprendizagem dos alunos
07	Educação Física	Não respondido
08	Ciências	Habilidade é uma qualidade que o sujeito tem em relação ao um determinado conteúdo, assunto, disciplina.
09	Espanhol	Habilidade é a forma como o aluno desenvolve uma atividade proposta.

SILVA, R. S. (2021)

Com relação à pergunta que corresponde à compreensão do que seja uma habilidade, identificou-se que a concepção que mais limitou o significado do termo foi a resposta da disciplina Geografia. Esse professor associou o termo ao desenvolvimento da leitura e da interpretação. As demais disciplinas expuseram noções que se aproximavam semanticamente sobre o entendimento do que seja habilidade.

Quadro 9 - Respostas relacionadas à pergunta:

Nº	Questões	Disciplinas								
		Mat.	Port.	Hist.	Ing.	Geo.	Art./Rel.	Ed. Fis.	Ciênc.	Esp.
01	E com relação as habilidades que constam na matriz do Saeb? Houve a orientação que se utilizasse esses descritores na disciplina em que você atua?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não respondido	Sim	Sim

SILVA, R. S. (2021)

No tocante à indicação do uso das habilidades de leitura que constam na matriz do Saeb na área disciplinar de cada professor, todos responderam que essa diretriz foi orientada, seja em algum contato formativo ou por condução do coordenador pedagógico. Mesmo que as avaliações externas avaliem as disciplinas Português e Matemática, para intensificar o trabalho com as habilidades que constam nas Matrizes do Saeb, equipes gestoras orientam o trabalho com determinado descritores por todas as disciplinas.

Quadro 10 - Respostas relacionadas à pergunta:

Nº	Disciplinas	Respostas a questão:
		Se sua resposta anterior foi sim, como essa orientação ocorreu? Foi apenas um pedido ou houve uma formação, ou seja, um direcionamento antes dessa exigência? Descreva de forma sucinta.
01	Matemática	Em uma formação com a coordenadora
02	Português	Já é algo tão presente, tão ligado as aulas que a orientação ocorre muito de forma natural. É claro que sempre temos orientações e pequenas formações no decorrer do ano que nos ajudam a melhorar nossa prática.
03	História	Não respondido
04	Inglês	Identificar características básicas de um gênero textual, tema, características específicas, identificar características linguísticas e não linguísticas...
05	Geografia	Um direcionamento
06	Artes/ Religião	Formação e planejamento na escola.
07	Educação Física	Não respondido
08	Ciências	Sim, houve um direcionamento, formação.
09	Espanhol	Só orientações.

SILVA, R. S. (2021)

Como observado, com exceção de História e Educação Física que não respondeu as perguntas, todos os professores receberam orientações ou participaram de alguma formação continuada para trabalhar com os descritores

que constam nas matrizes do Saeb. Tal fato, pode se dar devido a pressão de bons resultados nas avaliações externas. A depender do discurso utilizado pela equipe gestora ao desenvolver esse trabalho na escola, expandir o trabalho com determinadas habilidades que constam na Matriz do Saeb pode contribuir para a exploração do estudo dos textos das diversas disciplinas.

Quadro 11 - Respostas relacionadas à pergunta:

Nº	Disciplina	Na sua concepção é possível trabalhar com os descritores/ habilidades de leitura na sua disciplina? Responda com sim ou não, em seguida justifique sua opinião de modo breve.
01	Matemática	Sim. Leitura é essencial em qualquer disciplina.
02	Português	Sim. É muito fácil inserir as habilidades dentro da disciplina de Língua Portuguesa. Uma simples pergunta como: qual o tema do texto? Já trabalha uma habilidade.
03	História	Sim. porque trabalhar com descritores e as habilidades na história facilita o processo de aprendizagem, fique mais focado no desenvolvimento e preparação do aluno.
04	Inglês	Sim. Pois trabalhar os descritores/habilidades de leitura no ensino dos alunos ,em língua inglesa, permite que os mesmos possam interagir no ambiente educacional adequando-se a sua realidade e permitindo-se avançar nas suas etapas de aprendizagem.
05	Geografia	Sim. Porque na minha disciplina há muitos assuntos que ajudam o aluno entender mais através de um texto.
06	Artes/ Religião	Sim. Todas as atividades são contextualizadas e reflexivas, permitindo sempre a compreensão dos alunos.
	Educação Física	Não respondido
08	Ciências	Sim, podemos trabalhar com os descritores, pois através deles será possível fazer um melhor acompanhamento de aprendizagem dos alunos.
09	Espanhol	Sim, com toda certeza.

SILVA, R. S. (2021)

Sobre a possibilidade de utilizar esses descritores/habilidades nas diversas disciplinas e todos novamente foram unânimes, respondendo que sim, é possível. E sob a orientação de usar esses descritores, será o planejamento docente a comprovar essa afirmação dos professores. Importante destacarmos que não basta a orientação de trabalhar com as Matrizes do Saeb, mas de preparar o docente para compreender as habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes.

Quadro 12 - Resposta relacionada à pergunta:

Quais das habilidades de leitura a seguir você já teve contato e tentou ensinar aos alunos?		
Nº	habilidades	Disciplinas
01	Compreender o sentido de uma palavra de acordo com o contexto.	Apenas a disciplina de história não marcou essa habilidade
02	Identificar o tema do texto	Todas as disciplinas marcaram essa

		habilidade
03	Diferenciar um fato da opinião relativa a esse fato.	Cinco disciplinas marcaram (Português, Matemática, Ciências, História, Inglês). Cadê a outra?
04	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.). (gráficos/mapas)	Todas as disciplinas marcaram essa habilidade
05	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	Sete disciplinas marcaram (Português, Matemática, Inglês, Arte/Religião, Ciências e Espanhol).
06	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	Duas disciplinas marcaram (Português e História).
07	Identificar a tese de um texto.	Três disciplinas marcaram (Português, História e Ciências).
08	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	Apenas a disciplina de Espanhol não marcou essa habilidade.
09	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	Quatro disciplinas marcaram (Português, Matemática, História e Inglês).

SILVA, R. S. (2021)

Sobre a pergunta relativa ao reconhecimento e utilização das habilidades apresentadas que constam na matriz do Saeb das nove habilidades apresentadas, duas foram marcadas por todos: Identificar o tema do texto e interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, gráficos, mapas foto etc.). As quatro habilidades seguintes – compreender o sentido de uma palavra de acordo com o contexto, diferenciar um fato da opinião relativo a esse fato, identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros, diferenciar as partes principais das secundárias em um texto – foram marcadas pela maioria dos docentes. Como habilidades menos selecionadas tivemos, reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema, identificar a tese de um texto e estabelecer relação de causa/consequência entre partes e elementos do texto. Salienta-se durante essa análise que Língua Portuguesa e Matemática são as disciplinas que mais trabalham essas habilidades, pois a avaliação do Saeb é voltada para esses dois componentes curriculares.

Assim, chegamos as últimas perguntas direcionadas aos professores, buscando constatar a orientação didática pedagógica oferecida pela escola sobre o ensino da leitura.

Quadro 13 - Respostas relacionadas às perguntas:

Nº	Perguntas	Disciplinas
----	-----------	-------------

		Mat.	Port.	Hist.	Ing.	Geo.	Art./Rel.	Ed. Fis.	Ciênc.	Esp.
01	Já participou de alguma formação sobre como ensinar leitura na sua disciplina? Ou recebeu alguma orientação neste sentido?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Recebi orientação da coordenação pedagógica da escola.		Sim	Não
02	A escola em que você trabalha solicita o ensino da leitura na área em que você atua?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não respondido	Sim	Sim

SILVA, R. S. (2021)

As perguntas relativas sobre a existência de momentos de orientação quanto ao ensino da leitura foram afirmativas quase que em sua totalidade. Sobre terem participado de alguma formação sobre esse tema, apenas Espanhol respondeu nunca ter recebido nenhuma diretriz, mas, todos os professores afirmaram que na escola em que trabalham existe sim a orientação para incentivar e trabalhar a leitura. Talvez, o trabalho com a leitura na escola, exista mais no sentido da importância da disponibilidade de textos para se ler. O que nos faz pensar que a questão formativa sobre o ensino da leitura não seja uma ação constante no ambiente escolar.

Quadro 14 - Respostas relacionadas à pergunta:

Nº	Disciplinas	Quando foi que você recebeu a 1ª orientação de que era importante a leitura na sala de aula? E onde?
01	Matemática	No inicio do ano letivo. Em uma formação
02	Português	Faz tanto tempo que nem lembro. Foi em uma formação oferecida pela SEE.
03	História	Na formação e reuniões pedagogias
04	Inglês	Na escola e faculdade.
05	Geografia	Na escola
06	Artes/ Religião	No primeiro encontro pedagógico da escola Presidente Tancredo Neves
08	Educação Física	Não respondido
09	Ciências	Não lembro o ano
10	Espanhol	Ano passado. Na escola Maria Lima de Souza.

SILVA, R. S. (2021)

Como observado no quadro acima, sobre a primeira orientação recebida quanto a importância de ensinar a leitura na sala de aula, Matemática, Português e História mencionaram que ocorreu em formações e quatro que

receberam na escola. Nesse sentido, retomamos a reflexão sobre o trabalho com a leitura no sentido de orientar sua importância, entretanto, torna-se importante relembrar a escola enquanto espaço de aprendizagem contínuo sobre o processo ensino-aprendizagem, incluindo nesse conjunto de conhecimentos a leitura como objeto de aprendizagem também.

Quadro 15 - Respostas relacionadas às perguntas:

Nº	Questões	Disciplinas								
		Mat.	Port.	Hist.	Ing.	Geo.	Art./Rel.	Ed. Fis.	Ciênc.	Esp.
01	Com relação ao ensino de habilidades leitoras? Já recebeu alguma orientação sobre como trabalhar com essa finalidade?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim		Sim	Sim
02	Na sua escola o coordenador de ensino ou pedagógico orienta que se inclua no planejamento estratégias para o desenvolvimento de habilidades leitoras?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não respondido	Sim	Sim

SILVA, R. S. (2021)

No que diz respeito a orientação de utilizar habilidades de leitura nas aulas, ou seja, na exploração dos diversos gêneros discursivos das disciplinas em que atuam, todos afirmaram ter tido essa orientação. Talvez, tenha faltado uma pergunta sobre a frequência de momentos formativos sobre o ensino da leitura ou o modo como essa orientação de trabalhar descritores foi realizada.

Dada a leitura dos dados do questionário é perceptível que o discurso sobre a importância da leitura, quanto a orientação sobre ensinar a ler é existente na escola pesquisada, além do fato da orientação quanto ao uso de habilidades de leitura que constam na matriz do Saeb. Cabe ressaltar que apesar da existência dessas orientações, torna-se importante contrapor, como dito anteriormente, essas informações obtidas com o estudo das sequências didáticas produzidas pelos professores.

Dando continuidade à exposição dos dados dos questionários, o quadro seguinte foi construído com as perguntas adaptadas à gestora e à coordenadora pedagógica da Escola Estadual de Ensino Fundamental Presidente Tancredo de Almeida Neves. Relembrando que as perguntas de número 01 a 04 são referentes aos dados de identificação.

Quadro 16 - Respostas direcionadas à gestora e à coordenadora da escola

Nº	Questões	Respostas	
		Coordenador Pedagógico	Gestor
		Prof.(a) de Português/ Atua a 16 anos, tem 36 anos.	Prof.(a) de História/ Atua a 9 anos, tem 34 anos.
05	Você considera ler importante?	Sim	Sim
06	Você considera importante, estimular os professores e os alunos a lerem/ Ou a ensinar dicas para compreender melhor um texto?	Sim	Sim
07	Durante o seu trabalho ou orientação na escola já indicou a leitura de algum texto ou livro aos professores?	Sim	Sim
08	De quem deve ser a responsabilidade do ensino da leitura na escola?	De todas as disciplinas	De todas as disciplinas
09	Enquanto gestor ou coordenador você já orientou o desenvolvimento de habilidades leitoras?	Sim	Sim
10	O que você entende por uma habilidade?	Ter a capacidade de fazer determinada tarefa	Fazer bem aquilo q vc sabe com o q tem
11	E com relação as habilidades que constam na matriz do Saeb? Houve a orientação que se utilizasse esses descritores no planejamento das aulas?	Sim	Não
12	Se sua resposta anterior foi sim, como essa orientação ocorreu? Foi apenas um pedido ou houve uma formação, ou seja, um direcionamento antes dessa exigência? Descreva de forma sucinta.	Teve formações explicativas e exemplificadas dadas pela SEE sobre o assunto	Não respondido
13	Na sua concepção é possível trabalhar com os descritores/ habilidades de leitura nas áreas de conhecimento? Responda com sim ou não, em seguida justifique sua opinião de modo breve.	Sim, pois comprehende-se que toda e qualquer disciplina exige leitura e entendimento.	Sim pois todas as disciplinas precisam da leitura e interpretação para serem bem executadas e compreendidas.
14	Quais das habilidades de leitura a seguir você conhece e	Das 9 apresentadas marcou todas	Das 9 apresentadas marcou todas

	já orientou ao professor as utilizar na interpretação de um texto?		
15	Quais práticas (estratégias) você costuma orientar para os momentos de leitura nas disciplinas?	Sempre procuro, além da correção das sequências didáticas, conversar com o professor e pontuar onde poderia ser inserido tal habilidade, exemplificando para melhor esclarecimento. Outro ponto são as formações nos momentos de estudo com o corpo docente.	Textos com assuntos atuais e interessantes com questionamentos que despertem o interesse do leitor.
16	Os textos que os professores mais utilizam na organização da sequência didática são associados somente ao componente curricular da disciplina? Ou há a orientação de trabalhar outros conteúdos interdisciplinares, de cunho social?	Sim	Outras orientações
17	Há um período, um momento durante o ano letivo em que os alunos leem sem a obrigatoriedade de responder uma questão ou resolver uma tarefa ao término da leitura?	Sim	Sim
18	Além dos textos dos livros didáticos, você orienta a busca por textos em outras fontes?	Sim	Sim
19	Enquanto coordenador/ gestor já participou de alguma formação sobre como ensinar leitura? Ou recebeu alguma orientação neste sentido? Lembra desse momento?	Sim, nas formações orientadas pelo instituto Abaporu há alguns anos atrás	Sim

SILVA, R. S. (2021)

Com relação aos dados de identificação referentes a equipe gestora da escola, cabe mencionar que a gestora é formada em História, já a coordenadora pedagógica é licenciada em Letras Português. Ambas possuem praticamente a mesma idade, tendo a coordenadora um pouco mais de anos de atuação. Em relação às respostas do questionário tanto a gestora, como a coordenadora pedagógica foram concordantes na maioria das perguntas: incentivam a leitura na escola; entendem que a responsabilidade do ensino da leitura deve ser de todos os docentes.

Contudo, houve divergência, ou não entendimento do que foi perguntado em determinadas questões. Como por exemplo, a questão de número treze

que é referente à orientação quanto ao desenvolvimento de habilidades leitoras nas diversas disciplinas, ambas responderam “sim”, mas na questão em que se pergunta sobre a orientação do uso das habilidades que constam na matriz do Saeb, a resposta da gestora foi “não”. Já a coordenadora respondeu “sim”. A pergunta seguinte pedia a descrição de como foi orientada a utilização desses descritores do Saeb nas aulas. A gestora deixou a questão em branco e a coordenadora pedagógica respondeu que participou de um momento formativo ofertado pela Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esportes – Núcleo de Cruzeiro do Sul.

A pergunta referente à compreensão do termo habilidade também não ficou tão clara pela gestora. Ela respondeu: “Fazer bem aquilo q vc sabe com o q tem”. A transcrição está tal como escreveu a gestora. A coordenadora, por sua vez, definiu: “Ter a capacidade de fazer determinada tarefa”. Com base nas duas respostas a coordenadora pedagógica emitiu um conceito proximal da palavra habilidades. Conceito esse expresso em documentos como a BNCC e os PCN. Por outro lado, a gestora apresentou uma noção destoante do termo habilidade. Uma possibilidade para esse equívoco é o não entendimento da pergunta ou compreensão dessa palavra. Sobre a possibilidade de usar essas habilidades nas diversas disciplinas as duas responderam que é possível, marcando que conheciam as nove habilidades.

Quanto às práticas de leitura orientadas no planejamento docente a coordenadora respondeu: “Sempre procuro, além da correção das sequências didáticas, conversar com o professor e pontuar onde poderia ser inserido tal habilidade, exemplificando para melhor esclarecimento. Outro ponto são as formações nos momentos de estudo com o corpo docente. A gestora respondeu: “Textos com assuntos atuais e interessantes com questionamentos que despertem o interesse do leitor”. As respostas pela coordenadora, como pela gestora relativas a essa pergunta me geraram dúvidas, pois as duas correlacionaram práticas para o ensino da leitura a ações de orientação para trabalhar a leitura.

A imprecisão de respostas em determinadas perguntas, em sua maioria pela gestora, talvez, tenha sido pelo desencontro de noções e

terminologias, pois na ordem de apresentação das questões a gestora afirmou ter orientado o trabalho com habilidades de leitura, mas não as que constam na matriz do Saeb. Talvez as divergências sobre o trabalho com habilidades de leitura na sala de aula, sejam justamente a forma como essa ideia foi apresentada e implantada, pois existem bem mais habilidades leitoras do que aquelas que constam na matriz do Saeb. Diante desse contexto, Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010, p.23-24) citam na obra “Formação do professor como agente letrador”, várias habilidades de leitura para o Ensino Fundamental I e II, incluindo os descriptores que servem de base para elaboração da Prova Brasil.

Os dados advindos dos questionários respondidos pelos docentes e pela equipe gestora da Escola Estadual de Ensino Fundamental Presidente Tancredo de Almeida Neves estampam um panorama bem positivo em relação ao ensino da leitura em todos os componentes curriculares. Os docentes, em sua grande maioria, concordam que a leitura deve ser conteúdo de todas as disciplinas, reconhecem a importância do ensino com foco na construção de habilidades leitoras pelos alunos, têm concepções a respeito das habilidades que correspondem ao seu entendimento enquanto processo cognitivo, admitem terem ensinado essas habilidades nas suas disciplinas. Diante disso, como se justifica a dificuldade de leitura dos alunos tão presente nos discursos cotidianos dos docentes, nas salas de professores, nos corredores das escolas, nos grupos de *WhatsApp*, nos índices do Ideb?

Os questionários ajudaram a nos aproximar bastante dessa discussão no contexto da Escola Estadual de Ensino Fundamental Presidente Tancredo de Almeida Neves. Por meio deles pudemos conhecer melhor o perfil docente e gestor em torno da compreensão e do trabalho com o ensino de leitura com foco na construção de habilidades leitoras. No entanto, o incômodo ainda persiste. A análise das sequências didáticas nos oferecerá subsídios para compreender de modo mais aprofundado esse incômodo.

2º momento: exposição dos dados das sequências didáticas

Passemos agora à exposição e descrição das atividades que constam nas sequências didáticas analisadas. Esse gênero discursivo próprio da esfera educacional projeta como e quais serão as metodologias utilizadas para levar o aluno ao aprendizado. Nessa conjuntura organizacional da sequência didática estão inclusas as atividades práticas para o ensino da leitura. Essa elaboração demanda uma articulação de saberes para que o objetivo proposto seja alcançado por meio de atividades organizadas e sequenciadas. Nesse mesmo sentido, Oliveira (2013) coloca que sequência didática é

“um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensinoaprendizagem” (p.39).

A construção de uma sequência didática demanda planejar com antecedência as ações que levarão o aluno a aprender os conteúdos. Além disso, a organização de uma sequência didática deve seguir orientações contidas em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular e os Planos de curso baseados no Currículo Único de Referência do Estado do Acre. Construir esse gênero discursivo requer do professor um trabalho minucioso e até difícil, pois exige a articulação de vários eixos como a leitura, escrita, tipos de conteúdo a serem ensinados, formulação de itens avaliativos e demais saberes. Não é tão simples engendrar nessa estrutura documental os conhecimentos necessários para levar o aluno à assimilação do conhecimento, pois se levarmos em consideração o tempo dado no ensino básico para a elaboração das sequências – quinzenal – e a quantidade de turmas, multiplicando assim a quantidade de planejamentos, esse trabalho se torna ainda mais árduo.

Mas, quanto mais esteja, adequadamente, articulada uma sequência didática, maiores são as chances de o aluno compreender os conteúdos ensinados. Como instrumento metodológico para a efetivação das práticas pedagógicas, a sequência didática compõe o planejamento de todas as disciplinas do currículo escolar. Com base nessas considerações, o que não

pode faltar em qualquer delas é o ensino da leitura, pois norteará a compreensão das atividades propostas. Nesse sentido, os PCN (1998) do Ensino Fundamental II reiteram:

É tarefa de todo professor, portanto, independentemente da área, ensinar, também, os procedimentos de que o aluno precisa dispor para acessar os conteúdos da disciplina que estuda. Produzir esquemas, resumos que orientem o processo de compreensão dos textos, bem como apresentar roteiros que indiquem os objetivos e expectativas que cercam o texto que se espera ver analisado ou produzido não pode ser tarefa delegada a outro professor que não o da própria área (p.32).

Os PCN (1998) ao citar que todo professor deve usar procedimentos para acessar os conteúdos, só corrobora com a necessidade da utilização de práticas/técnicas para ensinar também a leitura, isso, em qualquer disciplina escolar, pois são por meio dos procedimentos que os alunos exploram e compreendem os conteúdos. E quando o documento, PCN, se refere à área, subentende o sentido de disciplinas do currículo escolar. Desse modo, a leitura é o canal de aprendizagem quando o professor precisa articular essa forma de absorção dos conteúdos. São os esquemas, os resumos, os roteiros e demais procedimentos que contribuem para a absorção dos conteúdos próprios das disciplinas. Por isso, durante o estudo das sequências didáticas nessa pesquisa, é importante considerar a forma como o professor desencadeou as atividades propostas aos alunos. Nesse processo, inclui-se o ensino da leitura por todos os professores. Destaca-se também, a importância de visualizar se há outros objetivos relacionados ao ensino da leitura nesses documentos.

Assim, para essa segunda fase da coleta de dados, foram solicitadas à coordenadora pedagógica duas sequências didáticas. Uma do período quando o professor entrou na escola e a outra depois de alguns meses de orientação pelo coordenador. Para não confundirmos essas duas elaborações, iremos nos referir as primeiras sequências didáticas (SD₁) e as últimas sequências didáticas (SD₂). Torna-se importante esclarecer que a utilização da palavra texto, termo comumente usado no espaço escolar, ganhará evidencia nas análises em razão do frequente uso desse termo pelos professores

pesquisados. Ainda que, na dissertação como um todo tenhamos escolhido pautar nossa reflexão na noção de gêneros do discurso.

Para continuidade da exposição de dados à frente, torna-se importante apresentar um pouco da estrutura da sequência didática, objeto dessa parte do estudo. Essas construções didáticas possuem eixos estruturantes, por mais que haja alguma diferença em sua conjuntura, conforme a condução do sistema educacional em cada estado da federação. Conforme Zabala (2007, p.18) a sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos”. Com base na conceituação de Zabala (2007), é a sequência didática que materializa a aprendizagem dos alunos.

É nesse contexto, que apresentamos os eixos que compõem a sequência didática, ano de 2021, da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esportes do Estado do Acre:

- ⇒ Dados de identificação
- ⇒ Objetivos/ Capacidades (competências amplas da disciplina)
- ⇒ Conteúdos (subdividido em habilidades e objetos de conhecimento)
- ⇒ Desenvolvimento das atividades
- ⇒ Valores atitudinais desenvolvidos nas atividades/ Situações
- ⇒ Instrumentos de avaliação
- ⇒ Recursos
- ⇒ Referências
- ⇒ Devolutiva do Coordenador Pedagógico

Por mais que a sequências didáticas possuam um vasto campo de observação, estudo e análise, valeremo-nos delas para observar as práticas para o ensino da leitura identificadas nas diversas disciplinas dos anos finais do Ensino Fundamental. Os outros itens dessas sequências, ainda que sejam importante conjunto investigativo, não estão no escopo dessa pesquisa.

A partir de agora iniciaremos a descrição das dezoito sequências didáticas disponibilizadas pela equipe gestora da Escola Estadual de Ensino

Fundamental Presidente Tancredo de Almeida Neves. Essas sequências correspondem ao planejamento de Matemática, Português, Geografia, História, Artes, Religião, Educação Física, Inglês e Ciências em dois anos subsequentes (2019 - 2020). A disciplina de Espanhol, ainda que tenha respondido ao questionário, não encaminhou a sequência didática.

Assim, iniciamos a exposição de dados referente ao estudo das sequências didáticas pelo componente Matemática. A SD₁ dessa disciplina trata da ideia de área de uma superfície plana e sobre noções relativas ao sistema de Coordenadas Cartesianas. Como estratégia para a leitura a sequência apresentou, inicialmente, perguntas diretas sobre Geometria Plana, para, posteriormente, apresentar um slide com objetos que lembram formas planas. Ressalta-se que essa aula descrita na SD₁ é expositiva, seguida da resolução de atividades matemáticas. Nessa sequência didática, não foi identificado um trabalho de leitura e interpretação com base em um gênero textual, ou seja, a aula começa pela explicação do conteúdo e em seguida há o momento para resolver as atividades com base na explicação do professor.

Agora, partimos para o estudo da SD₂. É importante frisar neste momento que a segunda sequência didática foi produzida sob a condução de um coordenador pedagógico diferente daquele que orientou a primeira sequência didática de Matemática. Ao contrário da SD₁, que não iniciou pela leitura de um texto, a SD₂ começa a aula pela leitura do texto noticiário, abordando a temática, “Queimadas no Pantanal”. Após o comando para que o aluno leia, há a utilização de questões que buscam trabalhar duas habilidades que constam na matriz do Saeb de Português (extração de informações explícitas e relação de causa e consequência). Contudo, é necessário chamar a atenção para o fato de que esse momento se distanciou do conteúdo da disciplina Matemática planejado para essa aula. A professora realizou um momento de estudo sobre o tema “Queimadas no Pantanal”, e não o contextualizou no tocante a necessidade do saber matemático. Nessa mesma sequência didática, duas questões foram apresentadas para que os alunos refletissem sobre atitudes relacionadas às queimadas no Pantanal. E das dez

habilidades de leitura registradas da matriz do Saeb de Língua Portuguesa, apenas duas foram laboradas.

A próxima sequência didática a ser abordada é a de Língua Portuguesa. A SD₁ segue o modelo de sequência didática produzida para as Olimpíadas de Língua Portuguesa (2019). Esse modelo é orientado pelos estudos de Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) e explora momentos antes, durante e após a leitura do texto, além de trabalhar a escrita. Esses autores definem sequência didática como

[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito, [...] com a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (2004, p. 97).

O diferencial nesse formato de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) está no trabalho voltado para o domínio de um gênero textual, possibilitando ao aluno utilizá-lo quando o contexto de comunicação assim o exigir. Desse modo, as práticas para o ensino da leitura que constam na SD₁ de Língua Portuguesa, trabalham o gênero crônica, sua estrutura e construção. A sequência de atividades é iniciada pelo levantamento de conhecimentos prévios e a apresentação da crônica “Um caso de burro” de Machado de Assis. A professora explora, após a leitura, por meio de perguntas, as características da crônica enquanto gênero. Os exercícios posteriores também se voltam para o estudo da crônica. No entanto, a sequência não deixa entrever a efetivação de uma prática pedagógica voltada para a formação de habilidades leitoras pelos alunos no que tange ao conteúdo de análise linguística. Nos momentos de explorar os aspectos linguísticos do texto, as atividades da SD₁ se orientam para a gramática normativa e não para a necessidade de escrita do aluno. Assim, os efeitos que esses elementos linguísticos provocam na crônica são desconsiderados e passa-se a ensinar regras da língua de modo isolado.

A SD₂ de Língua Portuguesa, elaborada pela mesma docente, continua com estrutura similar à da primeira sequência. Nessa produção, o gênero

trabalhado foi o artigo de opinião. A sequência propôs a exploração de estratégias para os momentos de antes, de durante e após a leitura. As atividades de escrita propostas se voltam para identificar e extrair argumentos e tese do artigo de opinião. Além desse fato, a SD₁ continha a transcrição de habilidades da matriz do Saeb de Língua Portuguesa coerentes com as atividades propostas. As habilidades estavam voltadas para a distinção de fato e opinião, identificação de tese, argumentos e contra-argumentos, relação de causa e consequência. A análise linguística apareceu no mesmo formato da SD₁.

Passemos agora para a disciplina de História. Na SD₁ o conteúdo a ser ministrado era a forma como as ideologias provocaram rupturas na sociedade. Essa SD₁, bastante extensa, propôs a exposição de diversas ideologias, sempre pedindo que o aluno lesse textos expositivos para responder a questionários referente ao conteúdo lido. A professora também sempre está a expor e explicar esses conteúdos, cabendo-lhe fazer os comentários gerais. Essa SD₁ de História, portanto, se baseia na metodologia da aula expositiva e da leitura de textos com o fim de responder perguntas.

A SD₂, de História, inicialmente, começa pela leitura de um texto informativo-expositivo que discorria sobre diferentes tipos de uso, posse e exploração da terra pelos grupos indígenas da América e das comunidades indígenas do Acre. Na sequência, o estudante deveria anotar as informações que considerou mais relevantes. A segunda atividade lançava uma pergunta problematizadora (Antes da chegada dos portugueses quem já habitava o território que atualmente chamamos de Brasil?) para que depois, os alunos realizassem a leitura de imagens relacionadas ao tema contidas na sequência do *slide*. Posteriormente, há mais três questionamentos sobre as imagens, momento esse destinado ao levantamento de conhecimentos prévios sobre o assunto a ser estudado. A atividade seguinte apresenta um texto informativo para leitura, e pede para que se destaque as partes que mais chamaram a atenção. Também constava questões para serem resolvidas. As atividades que seguem são similares as anteriores, sendo apresentado novamente um texto informativo-expositivo para a resolução de questões. Importante mencionar que

as perguntas contidas na SD₂ eram bastante reflexivas sobre o assunto da aula e o professor dessa disciplina buscou trabalhar a extração de informações explícitas no texto, mas sempre referentes ao conteúdo conceitual ministrado.

A disciplina Geografia abordou as grandes indústrias e suas localizações geográficas, como dos problemas sociais e ambientais decorrentes da atuação de empresas multinacionais. As atividades na SD₁, incluíam a leitura de dois vídeos para produção de um texto, contudo, não havia parâmetros para a escrita, nem exemplo de como realizar essa atividade. Apresentou apenas a informação, que essa produção, valeria uma nota bimestral. Além desse momento, foram apresentados dois textos de finalidade informativa-expositiva para resolução de questões no livro didático. O professor dessa disciplina planejou para a aula seguinte a leitura de uma reportagem, pedindo que os alunos sublinhassem no texto a causa e a consequência para um determinado questionamento. A última atividade da SD₁ era relativa à leitura de dois textos expositivos e a resolução de exercícios no quadro branco, corrigido posteriormente pelo professor.

A SD₂ de Geografia abordava os impactos econômicos e culturais do processo de industrialização na Europa, na Ásia e na Oceania; o desenvolvimento econômico e regional da Ásia e os Tigres Asiáticos; e a evolução técnica e científica na indústria e no trabalho. A aula é iniciada pela leitura de um texto expositivo para reflexão sobre o uso da bicicleta. As atividades posteriores se utilizam também de textos informativos-expositivos e como procedimento de leitura foi observado o destaque dos aspectos mais relevantes para o aluno. A última atividade da SD₂, após a leitura do texto trazia uma série de questões de múltipla escolha para resolução.

Dando continuidade à exposição no tocante ao ensino da leitura das sequências didáticas, será exposta a SD₁ da disciplina Arte. Ressalta-se que a SD₁ foi elaborada por uma professora e a SD₂ por outro professor. A SD₁ trazia como conteúdo os elementos da pintura: profundidade/volume, perspectiva, luz e sombra. Nela constavam habilidades voltadas para a disciplina de Arte, como: Identificar e utilizar os elementos visuais da imagem: linha, ponto, forma, textura, superfície e volume. No entanto, na SD₁ estava registrado o termo

“descritores” e não habilidades. Fato esse que pode estar associado a orientação do uso dos descritores contidos nas matrizes do Saeb. A utilização desse termo pode evidenciar a não compreensão do trabalhado com as habilidades descritas nas matrizes do Saeb. Nessa sequência didática em particular, constava um roteiro de quatro aulas. Um roteiro por aula e o que seria feito, de modo sucinto, mas sem descrever os passos. Ao final dos roteiros havia um pequeno texto expositivo sobre Artes Visuais, entretanto terminava nesse ponto, não explicitava como esse texto seria explorado.

Com relação a SD₂, o primeiro momento foi relativo ao conteúdo da música e o segundo aos da dança. Logo em seguida, há a apresentação de pequenos textos expositivos sobre o assunto, acompanhados de imagens. Após esse momento há três questões para serem resolvidas, a última referente a escrita, mas sem critérios de construção. Não foi identificado como o professor iria trabalhar esses textos. A próxima atividade segue procedimentos semelhantes, mas ao final há perguntas sobre o entendimento ou extração de informações explícitas sobre o que os alunos leram.

Adentremos agora a disciplina Religião, que foi ministrada pela professora de Arte e que produziu a SD₁ dessa disciplina. Como conteúdos consta nesse documento a leitura, a interpretação, a produção escrita, além de refletir sobre a valorização dos estudos, reconhecendo sua importância para a internalização de valores indispensáveis para a vida em sociedade. Há também o registro de quatro habilidades da matriz do Saeb de língua Portuguesa (localizar implícitas e explícitas em um texto, inferir o sentido de uma palavra ou expressão, interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso, identificar o tema de um texto). A estrutura da SD₁ apresenta roteiros e nesses descritos há perguntas sobre ser estudante e logo em seguida há a leitura e interpretação de um texto intitulado “O Carinho”. O estudo do texto é realizado por meio de questões descritivas e das quatro habilidades prescritas da matriz do Saeb, apenas uma foi trabalhada, localizar implícitas e explícitas em um texto. O próximo roteiro, equivalente a uma aula, aborda o tema amor, depois são apresentados versículos que tratam do amor na Bíblia e um texto sob o

título “Amar de verdade” seguido de uma atividade para identificar os tipos de amor presentes nos fragmentos textuais.

A SD₂ de Religião foi produzida pelo professor que construiu a SD₂ de Arte, tendo como conteúdos o reconhecimento de que os textos escritos são utilizados pelas tradições religiosas de maneiras diversas; compreensão dos diferentes modelos de celebrações, rituais, cultos, festas e práticas de iniciação existentes nas expressões religiosas; identificação dos mitos, ritos, símbolos e o reconhecimento de sua importância na estruturação das diferentes crenças, tradições e movimentos religiosos; exemplificação da relação entre mito, rito e símbolo nas diferentes práticas celebrativas. A sequência inicia o desenvolvimento das atividades com a apresentação de um texto expositivo, seguido de três questões para resolução.

A terceira atividade pedia uma pesquisa para identificar uma religião que compartilha conhecimentos pela escrita e outra que comungue esse conhecimento de forma oral. Enfatiza-se essa terceira atividade pelo fato de laborar a importância da oralidade enquanto registro, e não apenas valorizando a escrita como único meio legítimo de guardar ou transmitir os ensinamentos de uma cultura. A próxima aula é iniciada pela leitura de um vídeo para que o aluno extraia informações específicas que serão colocadas em uma tabela. Há mais questões para resolução na continuidade da aula. Nos momentos seguintes dessa sequência didática os procedimentos são similares, exposição de um texto referente ao conteúdo, subsequente de questões para serem resolvidas. Outra situação relevante é que o desenrolar das atividades foi narrado em terceira pessoa, na voz feminina, mas, *a priori*, a SD₂ foi produzida por um professor do sexo masculino.

Agora, passemos-nos a SD₁ de Inglês. Seu início apresentou vários conteúdos, como, informações de identificação, horas e horários, números, as preposições *at – on*, características relacionadas a gosto, *question worlds* e ainda acrescentou a correção de 20 questões nesse mesmo espaço destinado ao registro dos conteúdos. Na sequência, há a orientação de sempre iniciar a aula de Inglês com um clipe musical para estimular os alunos, mas não estava especificado qual o clipe a ser reproduzido. Posteriormente apresentava vinte

questões para leitura e interpretação, com muitas imagens, charges e textos expositivos. Essas questões trabalhavam interpretação e quase sempre eram questões de resposta única. A aula subsequente estava voltada para exercícios sobre as horas e as datas. A última aula (*question worlds*) foi copiada no quadro branco, com perguntas xerocopiadas a serem resolvidas.

No tocante a SD₂, produzida por outra docente, há o registro de habilidades a serem laboradas voltadas para o ensino da leitura de forma mais específica, como Inferências com base na leitura (*skimming, scanning*), observando títulos, palavras chaves; organização do texto em unidades de sentido, considerando aspectos como a divisão de parágrafos ou tópicos e subtópicos, explorando as possibilidades de organização gráfica, de suporte e de formato do texto. Essa sequência didática apresentou de três a quatro textos, seguidos de exercícios para resolução, contextualmente conectados.

A próxima sequência didática a ser descrita é a disciplina Educação Física, sendo a primeira SD₁ voltada para atividades práticas presenciais. Aliás, importante colocar que as SD₁ de todas as disciplinas foram produzidas para momentos presenciais. Na disciplina Educação Física, frisa-se que as competências gerais registradas se voltam para a contextualização cultural de brincadeiras locais, adotando uma postura não discriminatória ou preconceituosa. Entretanto, é bem perceptível na SD₁ que há um trabalho mais voltado para as práticas do *futsal*. Foram identificadas seis aulas, descritas em roteiros, sendo duas aulas teóricas e quatro práticas. Em determinadas aulas havia o registro de algumas brincadeiras como amarelinha, bandeirinha, queimada, pega-pega e suas variações (jogos tradicionais), mas não foi possível identificar com qual objetivo se realizaram essas atividades. Na primeira aula teórica há o comando para entregar um resumo aos alunos e realizar a leitura de fragmentos de um texto mas, esse texto não estava ali identificado. Ficou explícito também que esse momento de leitura seria explanado pela professora.

A segunda Sequência didática SD₂, retrata a ginástica do Brasil e do mundo. A SD₂ começa pela leitura de uma imagem. Nessa figura há vários movimentos humanos e logo abaixo há duas perguntas sobre o

reconhecimento desses movimentos. Na sequência há novamente uma imagem que retrata posições ginastas, seguida de um texto expositivo sobre a origem dessa atividade esportiva. Após a leitura, há quatro perguntas bem específicas para serem identificadas e respondidas. As aulas seguintes apresentam atividades semelhantes, exposição de um texto informativo-expositivo, seguido de questões para resolução.

A finalização da descrição expositiva das sequências didáticas será encerrada pela disciplina Ciências que inicia sua aula por questionamentos sobre o conteúdo, Matéria. Em seguida, a professora desenharia o modelo atômico atual no quadro branco. O restante da SD₁ de Ciências apresenta uma série de atividades, em torno de quinze, cada uma equivalente a uma aula. Entre as atividades apresentadas nessa sequência didática estão a apresentação de maquetes sobre o átomo, correção dos exercícios escritos sobre o assunto, avaliação em dupla, projeção da tabela periódica ampliada, a apresentação de um vídeo sobre a tabela periódica, com abordagens sobre o assunto pela professora, trabalho em dupla sobre a composição de alguns elementos químicos, localização dos elementos químicos na tabela periódica, a distribuição eletrônica dos elementos químicos, e por fim, a realização de um bingo sobre a tabela periódica.

A SD₂ de Ciências foi elaborada por outro professor e o tema a ser estudado era o equilíbrio e o desequilíbrio ambiental. A sequenciação de atividades é iniciada pela leitura de um texto informativo-expositivo sobre as queimadas no Pantanal. Na sequência há três questionamentos sobre o tema, laborando consequências e reflexões relativas às queimadas no Pantanal para que o aluno identifique esses elementos na leitura do texto expositivo. A próxima atividade é a apresentação, novamente, de um texto expositivo, mas que apresenta imagens sobre o equilíbrio e o desequilíbrio ambiental. As três perguntas sobre a leitura do texto exploram os conceitos de equilíbrio e desequilíbrio, como as consequências do desequilíbrio ambiental. As atividades que seguem expõem o mesmo rito de abordagem, são apresentados textos expositivos sobre os temas: efeito estufa, fenômenos naturais e impactos ambientais, principais doenças de veiculação hídrica, sistema imunitário,

vacina, principais doenças respiratórias e suas causas, sistema digestório. Ao final de cada leitura sempre havia perguntas sobre o entendimento do texto ou para identificar uma informação mais específica.

Com base nas descrições das sequências didáticas analisadas, discorremos agora, de modo, mais interpretativo sobre as práticas de leitura identificadas em ambas as sequências didáticas de cada disciplina. Antes, vale detalhar que, diferencialmente da SD₁, a SD₂ apresentava em sua conjuntura habilidades no tocante a BNCC, pois essa normativa está em fase de implantação no país mas, esse, é um assunto para outro estudo. Esse fator não apresentou grande diferença nas construções das sequências didáticas, mas a depender da orientação pedagógica dada pelas duas coordenadoras, foi possível observar nas SD₁ maior incidência de roteiros, no entanto, sem descrições mais detalhadas de como a aula seria desenvolvida. Esse fato, ocorreu nas disciplinas de Arte, Religião, Educação Física. Nas SD₂, todas as disciplinas se utilizaram, na grande maioria dos casos dos textos expositivos. As disciplinas Língua Portuguesa, Religião e Inglês foram as que diversificaram mais os gêneros discursivos.

Além do uso do textual expositivo, também foi identificado o uso nas sequências didáticas de charges, tirinhas, imagens, narrativas, artigo de opinião, e situações-problema. Como atividades práticas para o ensino da leitura a partir desses gêneros discursivos, verificou-se perguntas; exercícios de múltipla escolha; extração de informações mais específicas, como ideias que mais chamaram a atenção; destaque de palavras desconhecidas; identificação do assunto do gênero discursivo estudado.

É cabível chamar a atenção também para o fato de que a disciplina Matemática separou o estudo dos conteúdos matemáticos, do momento do ensino da leitura. A disciplina Matemática trabalhou no primeiro momento duas habilidades da Matriz do Saeb de Língua Portuguesa e depois usou habilidades de matemática. Além desse fato, a disciplina Português apresentou um trabalho antes, durante e após a leitura, explorando mais a fundo os aspectos temáticos, estilo autoral e forma composicional dos gêneros discursivos crônica e artigo de opinião. De certo, que a disciplina Língua Portuguesa seguia o

modelo de sequência didática das Olimpíadas de Língua Portuguesa, construída para estudo e produção de um gênero discursivo. Já, as demais disciplinas apresentaram em determinados momentos para o estudo do gênero discursivo algumas perguntas, na grande maioria de identificação de informações explícitas ou de conceitos e fatos. Questões mais específicas e de maior complexidade foram constatadas em Geografia, História, Ciências, Inglês, sendo essa maior incidência verificada nas SD₂.

Foram constatados também episódios do registro de habilidades que constam na Matriz do Saeb de Língua Portuguesa em matérias como Arte, Religião, Matemática, Inglês, Ciências, isso, quando se pergunta o tema do texto lido, a identificação de informações explícitas, as ideias principais em parágrafos, a utilização de tabelas ou gráficos. Mas cabe ressaltar que nos moldes de organização das avaliações externas as disciplinas que trabalharam questões no formato padronizado dos testes foram Português e Matemática. Outro ponto verificado é que foram registradas habilidades da matriz do Saeb que não foram trabalhadas, ou seja, o professor registra na sequência didática, mas não nenhuma atividade voltada para o desenvolvimento daquela habilidade. E aparentemente, apesar da orientação de que se trabalhe determinadas habilidades que constam nas matrizes do Saeb, essa ação aparenta não ser sistematizada. As duas disciplinas que apresentaram um trabalho mais coerente, no sentido de compreender melhor e utilizar essas habilidades são justamente as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática.

É imprescindível nesse momento, trazer à discussão a cultura do trabalho com os conteúdos escolarizados, antes listados em grades curriculares. Com o passar dos anos e com o discurso mais latente sobre as avaliações externas, os currículos, principalmente o do Ensino Básico sofreram mudanças significativas. Essas modificações ainda são recentes no Estado do Acre, transição que passou a ocorrer a partir dos anos 2000. Hoje, em todos os currículos das diversas disciplinas da educação básica, e agora baseados na BNCC há a indicação de habilidades, como identificar, constatar, comparar, pesquisar, inferir, resolver etc.

O professor conseguiu se adaptar a essa mudança curricular? Ou o foco continua a ser o ensino dos conteúdos disciplinarizados, associados somente a exposição e resolução de questões, sem incluir ou pensar em como determinado assunto pode ser internalizado pelo aluno. Como desenvolver habilidades leitoras que contribuam para a autonomia de conhecimento desse aluno. Como funcionam os mecanismos cognitivos no desenvolvimento dessas habilidades. Essas são questões que tocam diretamente o cotidiano didático/pedagógico de todo professor, afetando de modo contundente a vida dos alunos. Corroborando com essa reflexão, Ricardo-Bortoni, Machado e Castanheira (2010) mencionam que

“O estudante não consegue atingir a compreensão satisfatória do material lido por que lhe faltam conhecimentos, não propriamente da estrutura de sua língua materna, da qual ele é falante competente, mas sim de todos os componentes curriculares cujo domínio lhe ficou precário, principalmente por que não desenvolveu habilidades de leitura para aquisição de informações” (p.16).

Todo professor que deseja tornar seu aluno um leitor mais proficiente, necessita compreender melhor como utilizar e aplicar práticas para ensinar a leitura em suas aulas, isso, independentemente da área disciplinar de atuação. A ideia, não é deixar o docente sozinho nessa busca pelo conhecimento, mas ter o suporte necessário da escola para que a tarefa de ensinar a ler ocorra de fato.

Sobre o estudo dessas sequências didáticas, cabe mencionar ainda, que as disciplinas Matemática e Ciências iniciaram a aula pela exposição de uma temática contemporânea. As demais disciplinas até apresentaram temas atuais, mas o foco continuava a ser os conteúdos considerados conceituais. Levar o aluno a pensar e refletir sobre o mundo, associando os conteúdos da escola aos contextos da vida, requer leitura. A metodologia a partir do estudo dos gêneros discursivos favorece as práticas para o ensino da leitura, como também, o desenvolvimento de habilidades e atitudes no estudante.

Não há como trabalhar a leitura na escola e não fazer uso dos mais variados gêneros discursivos, como da exploração dos mais diversos temas que constituem a realidade que conhecemos. Nas sequências didáticas

estudadas, a argumentação, por exemplo, foi uma habilidade pouco laborada. O mesmo ocorreu com outras habilidades que constam nas matrizes do Saeb. Há sim o registro dessas habilidades, mas pouco aprofundamento, principalmente no tocante às habilidades de maior complexidade.

3º Momento: correlação do questionário com o registro do ensino da leitura nas sequências didáticas.

Com base nas respostas dos questionários e na análise das sequências didáticas referentes às práticas para o ensino da leitura, torna-se imprescindível compararmos as duas fontes de informações. Iniciemos esse relacionar, relembrando as questões primeiras do questionário: reflexões sobre a importância da leitura, estímulo discente à leitura, indicação de gêneros discursivos e obras para leitura, responsabilidade sobre o ensino da leitura e se todos os professores destinavam um tempo para o estudo do gênero discursivo. Sobre essas questões, unanimemente, as disciplinas foram concordantes e afirmativas ao responderem o questionário, porém, não foram identificados incentivos maiores quanto ao ensino da leitura nas sequências didáticas.

Todos os professores participantes da pesquisa foram conscientes quanto à importância de ensinar a leitura, mas talvez a compreensão sobre o *modus operandi* desse ensinar seja o fator que limite um trabalho mais aprofundado no “chão” da sala de aula. Na aproximação entre os questionários e as sequências também foi constatada a exploração de gêneros discursivos em todas as disciplinas, especialmente nas SD₂. Essa exploração era seguida de algumas perguntas. Quanto à indicação de mais leituras em outras fontes para além daquelas utilizadas em sala de aula, as sequências analisadas não apresentaram nenhuma orientação nesse sentido.

Outro ponto relevante é que todos os professores pesquisados destinam um período da aula para que os alunos leiam e estudem o gênero discursivo explorado. Mas esse momento se revelou breve. É pouco tempo para que o aluno aprofunde a leitura. Assim, o aluno consegue apenas realizar inferências por meios de perguntas pontuais que exploram conteúdos específicos do texto sem considerar o desenvolvimento de habilidades leitoras. No quadro das

sequências analisadas, a exceção a isso se dá na disciplina Língua Portuguesa.

Dando seguimento ao cotejamento da relação entre as respostas do questionário e as práticas para o ensino da leitura registradas nas sequências didáticas, apresentaremos em tabela, essa correlação. Na tabela, abordamos as práticas de ensino da leitura presentes nas SD₂ por serem as produções mais recentes dos professores.

Quadro 17 – Comparativo – Quais práticas para o ensino da leitura você costuma utilizar nas aulas da sua disciplina (questionário)? Práticas para o ensino da leitura identificadas nas SD₂.

Nº	Disciplinas	Respostas ao questionário sobre a pergunta: Quais práticas para o ensino da leitura você costuma utilizar nas aulas da sua disciplina?	Práticas para o ensino da leitura identificadas nas SD₂
01	Ciências	Texto xerocopiado, leitura individual e em outros momentos leitura compartilhada do texto. Interpretação e compreensão do texto.	Leitura individual, perguntas sobre o gênero discursivo lido, seja optativa ou descritivas, identificação de informações explícitas referentes ao conteúdo, identificação do conteúdo, consequências, justificativas.
02	Arte/ Religião	Apresento textos reflexivos impressos e imagens para leitura e interpretação coletiva, construindo amplo debate e relacionado na grande maioria os conteúdos da disciplina.	Leitura individual, perguntas sobre o gênero discursivo lido, seja optativa ou descritivas, identificação de informações explícitas referentes ao conteúdo.
03	História	Oriento o aluno que durante a leitura sublinhe as informações do texto que ele considere mais importante/parágrafo/resumo/esquema.	Leitura individual, anotação no caderno do que mais chamou a atenção, extração de informação específica para ser anotada em uma tabela, sublinhar as palavras que não conhece o significado, perguntas sobre o gênero discursivo lido seja optativa ou descritivas, identificação de informações explícitas referentes ao conteúdo, relação de causa e consequência.
04	Matemática	Sublinhar ou grifar; fazer comentários, resumo, esquema, comparação de textos, entre outros.	Leitura individual, perguntas sobre o gênero discursivo lido, seja optativa ou descritivas, extração de informações explícitas, interpretação de tabelas e gráficos, e mais habilidades da Matriz do Saeb de Matemática.
05	Geografia	Leitura compartilhada	Leitura individual, perguntas sobre o gênero discursivo lido seja optativa ou descritivas. Extração de informações explícitas, perguntas sobre a opinião do aluno, relação de

			causa e consequência.
06	Português	Varia e depende do tipo de texto. Peço que à medida que realizam a leitura, grifem o que consideraram importante. Peço que anotem palavras desconhecidas, Lanço perguntas chave para o entendimento e que no final da leitura sejam respondidas. Peço que identifiquem o assunto do texto. Que façam um comentário sobre o texto lido. Que de cada parágrafo faça uma frase-resumo.	Leitura individual, perguntas sobre o gênero discursivo lido, identificação de informações explícitas referentes ao conteúdo, identificação de tese, argumentos, diferenciação de fato e opinião.
07	Inglês	Skimming e scanning	Leitura individual, perguntas sobre o gênero discursivo lido, seja optativa ou descriptivas, identificação de informações explícitas referentes ao conteúdo, identificação do tema e ideia principal.
08	Espanhol	Costumo usar sempre um texto sobre um tema importante e atual, que contenha o conteúdo que será abordado.	Não foi encaminhada sequência didática dessa disciplina.
09	Educação Física	Não respondeu ao questionário	Leitura individual, perguntas sobre o gênero discursivo lido, seja optativa ou descriptivas, identificação de informações explícitas referentes ao conteúdo.

SILVA, R. S. (2021)

Ao defrontarmos as respostas quanto às práticas mais utilizadas para o ensino da leitura no questionário com as atividades expressas nas sequências didáticas, observamos que as disciplinas de Arte, Religião e Geografia, ao responderem o questionário, não levaram em consideração o contexto pandêmico, basearam-se somente nas aulas presenciais. E o componente curricular de Espanhol, que não enviou as sequências didáticas, respondeu que utilizava textos, mas sem especificar qual prática de leitura utilizava.

Destaco que não foi colocado no questionário destinado aos professores nenhuma pergunta sobre o uso de gêneros discursivos literários, mas após a construção da seção que trata da literatura como elo interdisciplinar, não há como não observar e mencionar esse aspecto identificado nas sequências didáticas estudadas.

Quanto ao uso dos gêneros discursivos literários, essa atividade foi constatada em uma sequência didática da disciplina Língua Portuguesa. As

demais áreas, serviram-se de textos expositivos, imagens, além de slides, vídeos, perguntas etc. Nesse contexto, remetemo-nos ao autor João Wanderley Geraldi, que em sua obra “O texto em sala de aula”, aborda como a literatura é habitualmente laborada na escola de Ensino Básico, a partir das concepções da literatura baseadas nas distinções de Robert Escarpit. Das cinco acepções apresentadas na obra, o autor João Wanderley Geraldi destaca três – a literatura como instituição, como patrimônio cultural; a literatura como disciplina escolar que se confunde com a história literária e cada texto consagrado pela crítica como sendo literário (GERALDI et al., 2006, p.21). A partir disso, Geraldi et al. (2006) ainda coloca:

“Tradicionalmente, a escola utiliza a literatura nas acepções 1, 3 e 4. De certa forma, são aspectos da mesma visão elitista e ideológica dos textos, transformados em ilustração de um universo hierarquizado e úteis à reprodução didática dos valores dominantes” (p.21).

No imaginário de muitos docentes, a literatura ainda é vista como objeto de uma elite. Essa visão é um dos aspectos que distancia esses docentes da responsabilidade de ensinar habilidades leitoras em seus componentes curriculares. A literatura, trabalhada na escola pública, permanece ainda, aparentemente, dentro de uma redoma de vidro, destinada a ser explorada e utilizada nas aulas de Língua Portuguesa. Isso fica evidente nas sequências didáticas analisadas, uma vez que, apenas o docente de Língua Portuguesa explorou o texto literário em seu planejamento. Sob esse aspecto, enquanto as demais áreas de conhecimento enxergarem a literatura distante de seus currículos, mais essa realidade se acentuará. Um exemplo desse fato é que nas sequências didáticas analisadas, somente as disciplinas Língua Portuguesa, Artes e Inglês utilizaram mais gêneros discursivos literários em suas aulas, já as demais disciplinas usaram textos expositivos relacionados ao conteúdo a ser trabalhado.

Também se verificou nos questionários e nas sequências didáticas que a realização da leitura sem o objetivo de responder a questões ao final dela, não foi apresentada em nenhum planejamento escrito, talvez por conta da

pandemia. Mas, também não houve nenhuma indicação de fonte para leituras complementares relacionadas ao conteúdo, ou para apreciação.

Com relação ao desenvolvimento das habilidades de leitura do Saeb, só Língua Portuguesa apresentou um trabalho abrangendo quase todas as habilidades. Matemática segue em segunda colocação, pois englobou habilidades da disciplina e da matriz de Língua Portuguesa. As demais disciplinas utilizavam uma ou outra habilidade, no entanto, no questionário marcaram habilidades não detectadas nas duas sequências didáticas. Também ocorreu o fato de o professor trabalhar uma ou duas habilidades sem ter registrado por escrito na sequência didática.

Há, portanto, uma discrepância entre explorar o ensino por meio de habilidades e registrar o que explorou. É o caso, por exemplo, do professor de Geografia que não registra em sua sequência os descritores da matriz do Saeb mas explorou as relações de causa e consequência mesmo sem saber que esse conteúdo constava como um dos descritores da matriz. Diferente procedimento foi observado em algumas sequências nas quais os professores registram várias habilidades sem, contudo, transformar esses registros em atividades práticas de ensino com o foco em habilidades leitoras.

Essas situações evidenciam a complexidade presente no ensino da leitura na escola. Especialmente quando pensamos esse ensino em todos os componentes do currículo. É mais ou menos o que Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010) abordam quando tratam do problema do ensino com foco em habilidades leitoras:

“Nesse círculo vicioso, a raiz do problema pode ser identificada então na dificuldade que a escola apresenta para ajudar seus alunos a construírem habilidades de leitura como ferramentas de apreensão de conhecimento. No entanto, pesquisas recentes conduzidas na Universidade de Brasília vêm mostrando que, quando os professores têm acesso a uma Pedagogia da leitura tendem a fazer um bom aproveitamento de suas estratégias e a melhorar seu trabalho pedagógico” (p. 16).

Envolver todos os professores, nessa tarefa conjunta é pensar no processo ensino-aprendizagem de maneira efetiva. Todo professor é um professor de leitura, pois se utiliza dela para ensinar. Nesse sentido, ensinar técnicas,

procedimentos para desenvolver habilidades nos alunos, que os auxiliem a ler com mais propriedade é dever de todos. Mas, é importante esclarecer que ajudar os estudantes a desenvolverem habilidades de leitura não se limita às habilidades que constam nas matrizes do Saeb. Por isso é importante pensar nas práticas para o ensino da leitura enquanto ações a serem desenvolvidas e que permitem uma formação mais integral. Para isso, o professor precisa de oportunidades que o levem a refletir sobre essas mesmas práticas, além de investir em mais diretrizes sobre o ensino da leitura no ambiente escolar.

Com relação às práticas para o ensino da leitura mais coincidentes entre as disciplinas, destacaram-se nas sequências didáticas, grifar uma palavra que não entenderam, sublinhar o que mais chamou atenção no parágrafo, identificar o tema de modo geral. Porém, uma orientação que apontasse passos ou um exemplo para que o aluno aprendesse o que se estava pedindo sobre a leitura não foi observada. Outro dado da comparação entre o questionário e as sequências didáticas se refere ao fato de quase todos os professores planejarem práticas de ensino com o foco na mesma habilidade de leitura. Eles não sentem, a partir desses dados, a obrigação de apresentar um trabalho diversificado, incluindo outras habilidades.

Quanto à compreensão do termo habilidades, pergunta do questionário, verificou-se certa insegurança por parte dos docentes de História, Arte, Religião, Geografia e Espanhol na resposta dada a essa questão. Essa insegurança se mostrou, talvez, pela falta de conhecimento desses docentes a respeito da discussão sobre as habilidades. Na escola ocorrem momentos de formação com esse fim, no entanto, nem todos os professores participam dessas formações. Isso dificulta o entendimento de termos fundamentais como a noção de habilidades. Ainda que o termo não seja utilizado nas sequências didáticas, é perceptível que a insegurança em saber o que é dificulta a proposição de atividades práticas que objetivem ajudar o aluno a desenvolver essas ferramentas de apreensão do conhecimento como bem define Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010).

Conforme as informações contidas no questionário, há a orientação de que se trabalhe as habilidades que constam nas matrizes do Saeb, o que de fato,

foi verificado nas sequências didáticas. Entretanto, essa tarefa envolve mais os descritores de Língua Portuguesa, deixando de fora as habilidades que envolvem cálculo. Além disso, consensualmente, os professores afirmaram ser possível usar essas habilidades no estudo dos gêneros discursivos das disciplinas de sua atuação, contudo, esse laborar se resumiu na utilização dos mesmos descritores como dito acima. E das dez habilidades apresentadas no questionário, até sete professores marcaram que conheciam a mesma habilidade (interpretar o sentido de uma palavra a partir do contexto), contudo, não foi identificado em nenhuma sequência didática o trabalho com essa habilidade.

Compreendemos que trabalhar com habilidades de leitura também é trabalhar o ensino da leitura. No contexto escolar, existe a necessidade de explorar práticas para o ensino da leitura de modo diversificado e intencional, em que o professor contribua, dentro da sua área de conhecimento, com a meta de tornar o discente autossuficiente para percorrer caminhos quando encontrar obstáculos em sua leitura. Segundo Solé (1998),

“formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes...” (p.72).

Ao ler, o aluno vai encontrar obstáculos de compreensão, a depender, do gênero discursivo lido. Ter consciência sobre essa dificuldade e se utilizar de estratégias para superá-las é a comprovação de que buscar desenvolver habilidades leitoras nos alunos, apropriando-se de práticas mais eficazes para o ensino da leitura, é imprescindível. Proporcionar momentos de leitura significativos levando o aluno ao aprendizado da leitura ainda é um desafio nas escolas de ensino básico, por isso, é necessário rever e avaliar sempre que possível as práticas usadas na escola.

Voltamos à pergunta, do questionário, relativa à exploração de temas diversos que não fossem associados somente ao conteúdo escolar. Nesse sentido, as disciplinas de Matemática, História e Ciências apresentaram e

exploraram uma temática, antes de adentrar ao conteúdo conceitual da disciplina. Outras disciplinas até apresentam determinados temas, mas não houve uma exploração contextual mais direcionada.

Sobre a pergunta de utilizar textos em outras fontes que não seja o livro didático, as disciplinas apresentaram nas sequências didáticas um trabalho diversificado. Ocasionalmente, indicava-se o exercício a ser resolvido no livro didático, mas o conteúdo era extraído de outras fontes. Quanto a realização de momentos de leitura sem a obrigatoriedade de responder a uma questão ou resolver uma atividade ao final, em nenhuma sequência didática foi evidenciado um instante para ler por prazer ou como uma tarefa complementar. Todas as atividades de leitura identificadas nas sequências didáticas tinham, pelo menos uma pergunta a ser respondida.

A partir do cruzamento dos dados do questionário e das sequências didáticas feito acima, a pesquisa contribui para a percepção de algumas evidências no tocante ao ensino da leitura com foco no desenvolvimento de habilidades leitoras pelos alunos, quais sejam: todos os professores concordam que devem ensinar procedimentos de leitura em suas disciplinas mas as sequências didáticas não são claras quanto a efetivação dessas práticas; ainda que todos os docentes reconheçam ter recebido orientação a respeito das habilidades da matriz do Saeb, parte deles apresentam insegurança em expressar uma concepção sobre o termo; as sequências didáticas evidenciam a exploração de práticas de ensino que se voltam quase sempre para o desenvolvimento de uma mesma habilidade, não ficaram patentes práticas de ensino que explorassem a diversidade de habilidades tanto da matriz do Saeb quanto para além dela; todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental II da Escola Estadual de Ensino Fundamental Presidente Tancredo de Almeida Neves exploram práticas de ensino a partir do estudo dos gêneros discursivos, contudo, as atividades propostas nas sequências quase sempre exploram as mesmas práticas – respostas à perguntas relativas aos conteúdos da disciplina, extração de informações explícitas, sublinhar o que foi mais relevante para o aluno.

Essas evidências não têm, de modo algum, caráter conclusivo. São instrumentos para melhor pensar o ensino da leitura na escola e nos ajudaram na tarefa de pensar estratégias de enfrentamento dessa realidade. Na seção que segue apontaremos duas dessas estratégias que, ao nosso ver, podem contribuir e muito para descentralizar o ensino da leitura da disciplina de Língua Portuguesa e inseri-lo como procedimento ou prática em todos os componentes do currículo.

3. PROPOSIÇÕES

3.1 A leitura como um elo interdisciplinar: o literário como patrimônio de todas as disciplinas.

“Canção do Africano”

“Lá na úmida senzala,
Sentado na estrita sala,
Junto ao braseiro, no chão,
Entoa o escravo o seu canto,
E ao cantar correm-lhe em pranto
Saudades do seu torrão...”

Castro Alves

Castro Alves é um dos poetas que marcou meu percurso leitor. Por ele, vivenciei o mundo da escravatura no Brasil. Como mostra o fragmento do poema, me sensibilizei com a solidão, o canto e o pranto de quem experencia o exílio e a saudade da terra mãe. Visualizei por meio da imaginação e dos seus versos o martírio de uma mãe que prefere ver o filho morto avê-lo entregue aos grilhões. Ainda que, quando li Castro Alves pela primeira vez, não tivesse saído de Cruzeiro do Sul, pude viajar pelo sul e o sudeste do Brasil conhecendo o cenário da escravidão. Pude navegar nos navios negreiros que traziam os africanos para o trabalho forçado em território brasileiro. Pude, ainda, conhecer os rituais religiosos desses povos na tentativa de amenizar os efeitos da vida dura no interior de fazendas brasileiras.

A poesia de Castro Alves é apenas um exemplo de como a literatura se constituiu como um instrumento formador na minha vida escolar. Mesmo que as vezes não tivesse consciência disso. Por ela, pude transitar por todas as disciplinas que estudei e, especialmente, que ensinei. Esse exemplo, no entanto, não tem a intenção de exaltar o ensino do literário na escola pública ou de contextualizar a vida e as produções do autor. Pelo contrário, tem a intenção de apontar para um diálogo sobre outras possibilidades de abordagem pedagógica da leitura, a exemplo de sua utilização como um “elo” interdisciplinar.

A poesia de Castro Alves pode ser lida e trabalhada em disciplinas como Português, Artes, Geografia, História e demais disciplinas. A ideia é começar a aula antes de tudo, apreciando e lendo um texto literário – um poema, um conto, um romance – para depois discutir as especificidades do clima da época ou do contexto histórico ou até mesmo da arte produzida no período. O olhar para o ensino, desse modo, muda. O exterior do texto passa para o segundo plano e o texto em si ocupa o centro da prática de ensino da leitura. A aula começa, sobretudo, pela leitura.

A partir da leitura do literário em aula, surge a necessidade de esclarecer questões históricas, geográficas, religiosas, científicas, artísticas, dentre outras. Assim, o professor, por meio da literatura, encontra um caminho possível para a exploração dos conteúdos das diversas disciplinas. A arte da palavra passa a ser vista, por um professor que também é leitor e mediador de leituras, como um elo entre os demais componentes do currículo, como a abertura para novas possibilidades de ensino da leitura.

Por que disciplinas como Ciências e Geografia não podem em suas aulas indicar a leitura da obra “Moby Dick” de Herman Melville para falar dos mares, lugares e animais marinhos? Parte-se primeiro do incentivo à leitura, para compartilhar entre os alunos as belezas naturais descritas na obra, como as ações da narrativa, entrelaçando assim, esse patrimônio ficcional ao conteúdo da disciplina.

Sob esse ângulo, o que mais presenciamos nas escolas sobre o uso dos gêneros literários é o fato de que esses gêneros só fazem parte da disciplina Língua Portuguesa. A literatura vista sob essa perspectiva separatista limita a

sua exploração e o aproveitamento pelas demais áreas do conhecimento. Por mais que haja na escola a orientação de usar os mais diversos gêneros discursivos, o texto literário em si acaba sendo deixado de lado pelos demais componentes curriculares. E quando falamos no uso da literatura por todas as disciplinas, incluímos além dos romances, as poesias clássicas e modernas, as historiografias, as cantigas, a crônica de viagens, os contos, os causos, os textos teatrais, as quadrinhas, o cordel, as cartas, a letra de canção poética e todo gênero discursivo que possa contribuir com o ensino da leitura e com a formação de leitores autônomos.

Por esse viés, a escola tem uma oportunidade singular ao trabalhar a leitura a partir da literatura e a possibilidade de utilizar a literatura em todas as disciplinas nos faz refletir sobre a prática da intertextualidade. Esse caminho, além de incentivar a leitura, permite um diálogo entre as áreas de conhecimento. Um exemplo bem simples seria a “Carta de Pêro Vaz de Caminha” que retrata o começo da história do Brasil. No tratamento pedagógico desse texto, teríamos as disciplinas de História, Geografia, Língua Portuguesa e das demais áreas se entrelaçando por meio da literatura.

Algumas experiências têm obtido sucesso por meio desse trabalho interdisciplinar a partir da leitura literária. No entanto, ainda há muito o que se fazer no sentido de criar uma rede mais consistente, entre os docentes e as equipes gestoras, que estabeleça esse olhar transdisciplinar¹⁶ como uma política de ensino dentro das instituições. Talvez, esse seja um ponto de atenção por aqueles que regem a escola e que devem discutir práticas que de fato levem o estudante a refletir sobre o que lê.

Na escola, o discurso de que a disciplina de Literatura é difícil e complexa acaba por afastar ainda mais o aluno do mundo da leitura, por isso que incorporar a literatura ao cotidiano das práticas escolares favoreceria o

¹⁶ O livro “O Manifesto da Transdisciplinaridade”, escrito por Basarab Nicolescu (1999), diz respeito as consequências produzidas pela fragmentação do conhecimento como pela tecnologia. A obra, afirma que a transdisciplinaridade como o prefixo “trans”, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4147299/mod_resource/content/1/O%20Manifesto%20da%20Transdisciplinaridade.pdf. Acesso em: 10/08/2021

incentivo e o desenvolvimento do hábito de ler. Esse movimento, exige a necessidade de dessacralização do literário, de aproximar a literatura à vida cotidiana do aluno, pois muitos a consideram privilégio de um grupo seletivo. Ao trazer o literário para o dia a dia da escola, os laços de distanciamento seriam diminuídos e a literatura considerada um capital de qualquer pessoa.

Talvez, determinadas distinções, como a literatura “erudita” e a literatura de “massa” possam atrapalhar essa aproximação na escola, contudo, a literatura tem se mostrado cada vez mais interligada a nova conjuntura social, em que a literatura dá “voz” aqueles que utilizam a escrita para expressar suas experiências, independentemente da classe social em que estejam inseridos. Nesse sentido, segundo Cândido (2004),

[...], a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis de cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável. (p.188).

Além da literatura, Cândido (2004), ainda inclui as artes como um bem universal, pois não há como versar sobre a literatura e deixar de fora as produções artísticas. É nesse viés, que reforçamos o trabalho interdisciplinar a partir do uso dos gêneros discursivos e, mais especificamente, das obras literárias – um vasto e rico acervo patrimonial de histórias ficcionais que enxergam e transcrevem a realidade de um modo peculiar.

Assim, a leitura, como a literatura, precisa ser encarada como um bem de todos. São as criações poéticas, as narrativas e demais gêneros discursivos que procuram traduzir um momento e a forma de expressão de uma época. O conhecimento é assim registrado e transmitido de geração a geração. O confronto entre o que passou e o que se vive é construído a partir das impressões registradas ao longo dos anos.

O ensino do literário enquanto patrimônio é a oportunidade de utilizar a leitura sob a ótica de despertar o desejo pelo ato de simplesmente ler uma

obra. Esse é o momento de associar o prazer à leitura. Além disso, existe a orientação nos PCN (1997) sobre o uso da literatura em sala de aula. Assim,

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula [...] essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário (BRASIL, 1997, p.36-37).

Os PCN reforçam, portanto, a ideia de que a literatura deve ser incorporada ao dia a dia do fazer pedagógico da escola, pois a literatura tem o poder de nos transportar para lugares e épocas diferentes. Ela nos faz imaginar, refletir, associar ideias, sentir alegria, tristeza, enfim, há uma identificação com a história ou as ideias ali contidas. Dessa maneira a literatura contribui para a formação do indivíduo. Contudo, para que isso aconteça de fato é necessário que se ensine a ler a literatura.

A ação de incentivar a leitura, utilizando-se da literatura pode ser realizada por toda disciplina, pois, existem obras e gêneros literários que podem ser explorados em qualquer área de conhecimento. Indicar uma obra que pode ser lida paralelamente às tarefas escolares, como um complemento ao que se ensina em sala de aula, induz a uma autonomia leitora do discente que busca o conhecimento através dos livros. Com base nesses pressupostos, Kleiman (2004) coloca que:

Quando os professores das demais matérias se envolvem com o ensino da leitura, como deveriam fazê-lo, as oportunidades de criar objetivos significativos para a leitura de diversos textos se multiplicam. As oportunidades de diversificação e ampliação do universo textual do aluno são ilimitadas, desde que a atividade de leitura seja deslocada de uma atividade meramente escolar, sem outra justificativa a não ser cumprir programa, até uma atividade para cujo desenvolvimento e realização a leitura sirva como instrumento importante. (p. 52).

Nesse sentido, Kleiman (2004), enfatiza o engajamento de todos os docentes no ensino da leitura. Por que não incluir a literatura nesse percurso, pois a leitura literária corrobora na construção da criatividade e da reflexividade sobre os mais diversos assuntos. Indicar um livro, por exemplo, não deve ser

responsabilidade de apenas uma disciplina, mas de todo professor da escola, ou seja, os professores de leitura.

Por outro lado, um forte exemplo e ainda bastante comum na escola é que durante as aulas de Língua Portuguesa há indicações de obras ou de textos literários para serem lidas em determinados momentos. Já nas demais disciplinas se verifica a utilização, quase sempre, apenas do livro didático que acaba se tornando o principal recurso para os momentos de leitura. Não quero dizer com isso que o livro didático não seja um aliado no tocante ao ensino da leitura. Cada livro é formulado com base em uma área de conhecimento e que carrega gêneros discursivos a serem explorados antes da introdução dos conteúdos das disciplinas.

Não é raro presencermos na escola a pouca importância dada a esse momento de leitura. A preocupação maior ainda é referente ao ensino do conteúdo conceitual¹⁷ da disciplina. É como se não houvesse equilíbrio entre os propósitos a serem alcançados, assim como, se a leitura não precisasse ser explorada como os demais conteúdos. Além disso, durante a leitura, tem-se o contato com os mais variados discursos existentes na literatura mundial, ideias que podem ser captadas ou não por quem as leu, pois envolve a cultura, os valores e a formação do indivíduo. E ainda, corroborando com as ideias anteriores, vários são os autores que enfatizam o poder da leitura para crescimento do ser humano percebendo a literatura em seu caráter humanizador.

A leitura literária enquanto meio de captação da realidade e que influencia pensamentos é abordada por autores como Larrosa (2002, p.134), “pois para que a leitura se resolva em formação é necessário que haja uma relação íntima entre o gênero discursivo e a subjetividade, configurando-se esse contato como uma experiência significativa”. Seria o ato da leitura como

¹⁷ Em sua obra “A prática educativa: como ensinar”, Zabala (1998) faz uma distinção entre quatro tipos de conteúdo. São os conceitos (abstrações teóricas próprias das disciplinas), os fatos (os acontecimentos), os procedimentos (Ações ordenadas para a realização de um objetivo) e as atitudes (uma tomada de decisão, avaliação, reflexão sobre determinada situação social). Importante destacar que esses conceitos resumidos não compreendem todas as noções e a complexidade do assunto descritas na obra do autor.

integrante do processo que forma sujeitos e a literatura é inerente a esse processo. Sob esse mesmo ângulo, Todorov (2009) diz que

A literatura pode muito, ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver [...]

A realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente (mas, ao mesmo tempo nada é assim tão complexo), a experiência humana [...] (p. 76-83).

A leitura enquanto ato de transformação também é defendida pela autora Michèle Petit (2010, pág. 65 a 102), que reforça a atuação da leitura em meios onde à crise se alastra, sendo o hábito de ler contribuinte para compreensão do que ocorre, como na promoção de uma atividade psíquica saudável. A escritora francesa que analisou diferentes projetos de leitura ambientados em espaços de crise, defende a ideia de que por meio da leitura o interior do ser humano pode ser modificado, enxergando em experiências, além da sua, outra forma de ver o mundo e superar sua dor.

Nesse sentido, podemos dizer que a literatura é a representação da vida, sendo que o leitor pode se identificar com uma historiografia de séculos ou com uma narrativa ficcional verossímil. Dessa maneira, não há como imaginar o mundo sem a literatura. Sob essa perspectiva, torna-se imprescindível pensar em como a escola utiliza a literatura, seja pelo corpo escolar, seja em seu entorno.

Por isso que as investidas para o despertar o gosto e o hábito da leitura devem ser prioritárias desde os primeiros anos de escolarização, pois a leitura contribui para uma formação humana mais integral, que deve incluir questões sociais a serem discutidas e exploradas nas aulas. Permear a leitura com as produções literárias reativa identificações e discussões sociais registradas ao longo da história. Levar os alunos a pensar de maneira reflexiva e mais crítica deve ser, por conseguinte, consequência das leituras realizadas na escola e também no decorrer da vida.

É nesse sentido que a proposição dessa seção se justifica, pois se observou pela análise das sequências didáticas que a utilização de textos literários não é uma prática usual. O universo da literatura ainda é um campo

de estudo vasto dentro da escola pública, como seu incentivo e disseminação em todas as disciplinas uma tarefa a ser assumida por toda comunidade escolar.

3.2 Uma proposta de ensino: a escola como comunidade de leitores

Se fosse ensinar a uma criança a arte da leitura, não começaria com as letras e as sílabas. Simplesmente lería as estórias mais fascinantes que a fariam entrar no mundo encantado da fantasia. Aí então, com inveja dos meus poderes mágicos, ela desejaria que eu lhe ensinasse o segredo que transforma letras e sílabas em estórias.

“Como ensinar” – Rubem Alves

Na desconcertante crônica “Como ensinar”, o ficcionista Rubem Alves expõe a alma de educador e esboça uma concepção de ensino que considera a sensibilidade, o sentir em todas as suas nuances, como elemento fulcral. Ele inicia sua reflexão pensando o ensino da arte da jardinagem passando ao ensino da beleza da música para, por fim, chegar à arte da leitura. Um ensino que se faz pelo ouvir, pelo passear, pelo tocar, pelo ler, em síntese, pelo experienciar. Levar essa concepção de ensino para o interior da instituição escolar parece ser grande desafio. No que tange à leitura, o grande lance estaria em aprender o segredo que transforma letras e sílabas em histórias como diz o cronista.

Para o enfrentamento desse desafio, é importante voltar o olhar para dentro da escola compreendida como sistema sociocultural, um sistema simbólico, constituído por grupos com uma vivência real e relacional de códigos e sistemas de ação (Chaves, 2006: 11), conceito que já exploramos anteriormente mas que retomamos aqui para fundamentar nossa intenção propositiva. Com esse fim, nessa parte do texto, faremos uma reflexão a respeito da escola como espaço facilitador do aprendizado de práticas leitoras, dos sujeitos que compõem a comunidade escolar e da necessidade de seu envolvimento com o ensino da leitura e da noção de comunidade ou

microssociedade de leitores. Para vencer o desafio de incorporação do ensino com foco na construção de habilidades leitoras por todos os componentes do currículo escolar, propomos um novo olhar para a própria instituição de ensino como um todo.

Para discorrermos sobre a escola enquanto espaço de fomento à leitura, pensemos nos lugares que escolhemos para ler. Há quem goste de uma rede, outros preferem uma cadeira de balanço e tem aqueles que amam um sofá com um aconchegante travesseiro. Enfim, são lugares onde nos sentimos confortáveis e relaxados para ler.

Em sentido semelhante entre a leitura e o brincar, a criança gosta de espaços em que os brinquedos estejam espalhados e à disposição para manuseá-los. Com os livros não deveria ser muito diferente. Os locais da escola destinados para o objetivo de ler deveriam ter uma configuração que deixasse os livros, bem como os outros portadores textuais, à mão das crianças. Nesses espaços, elas deveriam sentir-se livres e à vontade para tocar, cheirar, ouvir, enfim, sensibilizar-se com o livro, senti-los próximos, familiarizar-se com eles.

Essa postura da escola como facilitadora do acesso aos portadores textuais é partilhada por Parreiras,

A proximidade aos livros traz conforto e alegria às crianças. Elas se apegam aos brinquedos assim como se apegam aos livros. E quando se estabelece uma rotina de trabalho com os livros na sala de aula, a criança se acostuma com a presença, com a leitura de histórias, com o empréstimo, com as novidades que chegam à sala de aula. Ela espera a hora do conto ou da leitura de histórias feita pela professora, como um dos momentos inesquecíveis de sua passagem pela escola. (2012, 196).

Sob esse ângulo, o indivíduo não se acostuma com algo que não faz parte da sua rotina. Os momentos de leitura, em que os livros ou outros suportes deveriam ser cotidianamente usados, devem fazer parte da rotina dos alunos na escola. Boas perguntas a serem feitas nesse sentido são: como o aluno enxerga a leitura no espaço da escola? O que a escola tem promovido para tornar esse ambiente acolhedor e receptivo para a realização da leitura?

As respostas a essas perguntas não são simples, mas nos fazem refletir sobre a organização da escola quanto à oferta do ensino da leitura. Também nos mostram como é vasta a seara investigativa no campo dos estudos da leitura e do ensino da leitura.

Em boa parte das vezes, comprehende-se a sala de aula – alunos sentados em carteiras enfileiradas – como o melhor espaço para realizar a leitura. Há professores que exigem a “postura correta” durante esses momentos. Mas, existe uma “postura correta” para praticar o ato de ler? Não seria esse um elemento também a ser construído por cada leitor em suas lides com o ler? Em cada circunstância específica em que se depara com a necessidade da leitura? Passar trinta minutos ou mais na mesma posição, lendo, dependendo da ocasião, não favorece o interesse pela leitura. A não ser que a situação seja de um trabalho escolar ou de outra tarefa que exija um nível de concentração específico. Quando está em jogo o desenvolvimento de um hábito de leitura que considere o prazer, por exemplo, essa estratégia quase sempre não funciona. O instante de ler que deve ser prazeroso acaba sendo associado a um ensejo obrigatório e desconfortável. Nessa perspectiva, Pais (2011) coloca que

“Muitas vezes negligenciadas, mas quantas vezes moldadas pelo espaço em que ocorrem, perfilam-se as disposições e atitudes, os valores e interesses que ajudam os indivíduos a decidir acerca do que lhes parece interessante e válido em termos de aprendizagem” (p. 51).

“A importância do ambiente que se gera na sala de aula relativamente à leitura é fundamental e muitas vezes relegada para um plano de somenos significado. A percepção que o aluno tem desse ambiente e clima é essencial para que o possa gozar convenientemente, refletindo na sua vida pessoal e acadêmica (p. 58).

A escola, enquanto espaço físico, contribui de modo significativo para a formação de leitores. Não é apenas a postura didático-pedagógica dos professores. Tudo contribui ou não para isso. De acordo com Pais (2011), as atitudes, os valores e os interesses dos alunos são profundamente influenciados pela configuração do espaço escolar. Esses são aspectos da personalidade do indivíduo levados para a vida toda. O que o autor chama de

ambiente ou clima é o resultado da soma dessa configuração espacial com a vida dada a ela pelos sujeitos que nela tecem relações tanto com os portadores textuais quanto com os outros.

Nas escolas que tenho visitado ao longo de minha vida profissional, tanto como assessora quanto como professora e mãe de aluno, é perceptível que as salas do Ensino Infantil e as de 1º ao 5º ano são sempre mais acolhedoras. Nestas há sempre uma ambientação decorativa que rememora a leitura, com imagens de personagens e livros, com um cantinho especial garnecido com tapete e livros para deleite. Essa realidade, normalmente, não acontece nas séries seguintes do ensino básico. É como se houvesse uma ruptura de intencionalidade no formar esses leitores ou que, à medida que as crianças crescem, a leitura não precisasse mais ser estimulada.

Os ambientes das séries iniciais estão sempre organizados e ornamentados visando também o acolhimento e pertencimento àquele espaço. A sala é ambientada para que as crianças se sintam bem e consigam desenvolver as habilidades correspondentes ao ano de escolaridade. Para além da sala de aula, outros locais podem ser explorados com o fim de promover o ensino das habilidades leitoras como os corredores da escola, por exemplo. Enfim, são muitos os espaços que podem ser adaptados para estimular o hábito da leitura, associando-o à descontração e ao prazer no momento de ler.

Como a escola vem organizando seu espaço para fomentar a leitura? Como ocorre a frequência dos alunos à biblioteca? Existe biblioteca na escola? São organizados grupos de estudo ou rodas de conversa ou círculos de leitura no ambiente da escola? Há espaço destinado a esses encontros? Além disso, a instituição escolar tem pensado no papel do educador enquanto formador de leitores? Há espaços na agenda dos docentes e da equipe gestora para a reflexão a respeito da leitura, de sua importância, de seu ensino? Segundo Silva (2005),

“O professor guia o aluno através do mundo do saber elaborado, sistematizado historicamente e sempre aberto à recriação e novas contribuições. O aluno guia o professor

através de necessidades e desafios revelados no contexto da sala de aula." (p.89).

Na citação de Silva (2005) há um fluxo de mão dupla. O professor guia o aluno e o aluno, por sua vez, guia o professor. Ambos estão envolvidos na ação dialógica¹⁸ de ensinar e aprender. Dentro da visão geral de aprendizagem de que fala o autor, o ensino da leitura de modo mais específico deve considerar professores e alunos como leitores e mediadores de leitura. Assim, o professor/leitor guia o aluno, conduz a partir da mediação leitora e, no mesmo movimento, o aluno/leitor guia seu professor, mostra a ele suas necessidades e suas descobertas tornando-se, desse modo, ele também, mediador de leituras.

Não há como pensar o espaço da escola como um local de incentivo à leitura, sem pensar nos sujeitos que compõem esse *locus*. No professor, pois dele decorrem as práticas para o ensino da leitura que irão marcar o estudante para o resto de sua vida. Nesse sentido, é preciso pensar também nos sujeitos que orientam o docente quanto ao ensino da leitura na escola. A equipe gestora, é a responsável direta pelo estímulo e pela condução da utilização da leitura no ambiente escolar. O modo como essa equipe comprehende a leitura fará a diferença na materialização das práticas para o ensino da leitura, como na receptividade do ambiente para proporcionar essas mesmas práticas.

Os espaços da escola, de certo modo, exprimem a concepção da equipe escolar quanto à importância e à prioridade dada ao ensino da leitura. Locais na escola em que os livros estão intactos e servem apenas de ornamento podem revelar uma postura contraditória, em que o aluno enxerga os livros como objetos que não devem ser manuseados.

Um desafio grande no que tange ao ensino da leitura é organizar a escola de tal modo que ela possa favorecer o ensino da leitura e estimular o seu hábito nas séries posteriores aos anos iniciais. Um primeiro passo nessa direção seria o aproveitamento ou a seleção dos locais na escola destinados para esse fim, incluindo toda a escola nessa seleção, criando um clima de envolvimento em que todos são leitores, desde os alunos e a gestora até a

¹⁸ No livro "Ciência com consciência" (2010), o pensador contemporâneo Edgar Morin define dialógica como duas lógicas, dois princípios que estão unidos sem que a dualidade se perca nessa unidade. É nesse sentido que consideramos o termo aqui.

merendeira e o pessoal dos serviços gerais. A instituição escolar possui quase sempre como espaços físicos: os pátios, as salas de aula, a biblioteca, a sala de recursos, a quadra, os banheiros, o bebedouro, os corredores etc. Aproveitar esses ambientes e instaurar um clima leitor¹⁹ pode sim favorecer a formação de leitores que gostam e que devem ler nas mais variadas situações do cotidiano.

A partir dessa reflexão a respeito de dois elementos fundamentais para a instauração de um ambiente ou de um clima leitor no espaço da escola, chegamos a uma noção importante como proposição para os desafios do ensino da leitura na escola – comunidade de leitores. A escola precisa se ver como uma comunidade de leitores. Rildo Cosson afirma não haver

texto ou leitor isolados, pois o que temos são leitores cujas consciências são constituídas por um conjunto de convenções que quando postas em operação constituem, por sua vez, um objeto convencional e convencionalmente percebido. (2017: 137). Leitores enquanto indivíduos que, reunidos em conjunto, interagem entre si e se identificam em seus interesses e objetivos em torno da leitura, assim como por um repertório que permite a esses indivíduos compartilharem objetos, tradições culturais, regras e modos de ler (Cosson, 2017: 138).

Cosson (2017) retoma o que já exploramos anteriormente ao falar das práticas de leitura e da leitura compartilhada mais especificamente. A noção de comunidade de leitores, portanto, pode se ajustar ao modelo da instituição escolar. Délia Lerner faz coro com Cosson ao cunhar a noção de microssociedade de leitores:

... se se consegue produzir uma mudança qualitativa na gestão do tempo didático, se se concilia a necessidade de avaliar com as prioridades do ensino e da aprendizagem, se se redistribuem as responsabilidades de professores e alunos em relação à leitura para tornar possível a formação de leitores autônomos, se se desenvolvem na sala de aula e na instituição projetos que deem sentido à leitura, que promovam o funcionamento da escola como microssociedade de leitores e escritores em que participem crianças, pais e professores, então... sim, é possível ler na escola (Lerner, 2002: 101).

¹⁹ Um clima leitor é qualquer ambiente que incentive o hábito de ler, como também esteja organizado e propício para realizar o ato da leitura.

Uma leitura que se limita à disciplina de Língua Portuguesa dentro do contexto escolar é muito limitada. Uma proposta de leitura que se limita ao espaço de sala de aula não dá conta de formar leitores autônomos. Da mesma forma, uma leitura que se faz exclusivamente com fins avaliativos não emancipa leitores. O ensino da leitura com foco na aprendizagem de habilidades leitoras deve transitar por todos os ambientes, tempos e sujeitos da instituição escolar, desde aqueles diretamente envolvidos com a prática de sala de aula até a equipe gestora, o pessoal de apoio e a associação de pais e mestres. Desde os tempos específicos de sala de aula até o recreio, a chegada e a saída da escola. Tudo e todos devem estar comprometidos com o ensino-aprendizagem da leitura e com a formação de leitores. Todos devem ser leitores.

Só a partir do momento em que cada sujeito, ao mesmo tempo em que, a escola como um todo se enxergar como comunidade ou microssociedade de leitores podemos pensar na concretização dos vários objetivos da leitura, pois quando há o despertar para o desejo da leitura, esse ensejo se amplia para além dos arredores escolares. Sob essa perspectiva, Lajolo (1997) comenta em diálogo com Paulo Freire:

Do mundo da leitura para a leitura do mundo, o trajeto se cumpre sempre, refazendo-se, inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita. Como fonte de prazer e de sabedoria, a leitura não esgota seu poder de sedução nos estritos limites da escola (p.109).

A escola, como segunda ou terceira representatividade social de uma criança, em muitos casos, é o primeiro contato que ela tem com a leitura. Seu incentivo começa no espaço escolar. Caso esse momento continue atrelado somente a aprendizagem de conteúdos disciplinarizados, dentro da sala de aula, esse aluno continuará a não internalizar a importância da leitura para uma formação humana processual e em constante desenvolvimento.

Constituímos a realidade por meio da leitura, então, nada mais justo que utilizar seu ensino como parte constituinte das práticas de todas as disciplinas no espaço da escola. É importante perceber que estimular o hábito de ler,

assim como, ler por prazer, também são metas a serem atingidas, para além da absorção dos conteúdos disciplinarizados.

Desenvolver o hábito da leitura em estudantes da escola pública, como pode-se perceber, é tarefa de grande complexidade, principalmente mediante clientelas que não foram estimuladas a ler na infância. Esse ato de estimular não está atrelado apenas ao fato de o professor incentivar verbalmente a leitura, mas em como a escola está organizada para isso, do primeiro dia de aula, até a conclusão do ano letivo. Como os professores conversam entre si a respeito de livros e outros portadores textuais, como conversam com os alunos sobre eles nos diversos tempos e espaços da escola, para além da sala de aula. Como o burburinho sobre determinado livro transita da sala de professores até a cozinha, a sala de aula e o portão da escola.

As possibilidades de aproveitamento dos espaços/tempos que compõem a escola são diversas. Da seleção de mediadores de leitura, seguindo cronogramas de revezamento, para situar os alunos que queiram ler no horário do recreio; de pequenas bancas de leitura nos corredores da escola para que os alunos leiam ao esperar pelos pais, ou em outras circunstâncias; dos projetos, das rodas de conversa sobre um livro lido na quadra da escola, enfim, as ideias variam conforme a realidade e a estrutura de cada instituição.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar a leitura para formar alunos que gostem e adquiriram esse hábito após sua passagem pela escola, continua a ser um grande desafio para os dirigentes escolares. Refletir sobre como esse espaço de aprendizagem tem conduzido as práticas do ensino da leitura é impreterível para encontrar as

trilhas que apontem resultados mais satisfatórios no tocante à formação de leitores.

Rememorando os caminhos desta pesquisa, recapitulemos o objetivo geral deste estudo – analisar a percepção dos professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental Presidente Tancredo de Almeida Neves a respeito do ensino da leitura nos diversos componentes curriculares do Ensino Fundamental II. Contundentemente, não houve discordância sobre a importância ou a responsabilidade do ensino da leitura, pelo contrário, esse reconhecimento partiu de todos os sujeitos participantes desse estudo, entretanto, o tema leitura, como seu ensino ainda carece de mais aprofundamento pela Escola Estadual de Ensino Fundamental Presidente Tancredo de Almeida Neves enquanto comunidade de leitura.

Interpretou-se também que na escola participante da pesquisa há a exigência do ensino dos gêneros discursivos próprios de cada disciplina. Entretanto, salienta-se a utilização do texto expositivo como prática recorrente na maioria dos componentes curriculares, sempre acompanhada de perguntas sobre a leitura realizada. Além dessas práticas, constatou-se ainda a tentativa do ensino por meio do desenvolvimento de habilidades de leitura que constam na matriz do Saeb, porém de modo limitado, englobando poucas habilidades de modo efetivo.

Outro importante aspecto a mencionar, é sobre as orientações sobre a leitura nos documentos legais que regem a educação brasileira. Esses registros reforçam a importância da leitura, como do direito ao aprendizado por meio dela. Salienta-se que dentre os documentos estudados, os Parâmetros Curriculares Nacionais expõem um maior direcionamento sobre o ensino da leitura por meio do desenvolvimento de habilidades/procedimentos.

Importante destacar aqui, alguns apontamentos apresentados nessa pesquisa, pois visam contribuir com possíveis tomadas de decisões para que o ensino da leitura, após os anos iniciais do ensino fundamental, seja incentivado e laborado de modo contínuo pela etapa de ensino posterior. O Ensino Fundamental II, enquanto espaço/tempo formativo, é o ambiente próprio para os docentes e as equipes gestoras discutirem conceitos, noções e práticas

sobre a leitura e seu ensino. Como por exemplo, discutir sobre o uso de habilidades de leitura não apenas interligadas à matriz do Saeb e relativizar a leitura e o cálculo como conteúdos pertencentes a todas as disciplinas. Talvez, essa ideia, apresentada na perspectiva do uso de estratégias para compreender melhor um gênero discursivo não apresentasse tantas incompreensões pelos professores das demais disciplinas. Além disso, para o professor desenvolver habilidades de leitura nos alunos, é necessário que ele domine a habilidade a qual pretende ensinar.

Além disso, discutir de modo mais aprofundado o ensino da leitura na escola, seus vários objetivos e como desenvolvê-la nas aulas pode ser um caminho viável. Seria, ao menos, um início mais esclarecedor para a condução dessa ação no ambiente escolar. Também, é essencial conhecer os principais gêneros discursivos da disciplina de atuação, para focar em leituras que contribuam com uma formação humana mais integral e não apenas estudos textuais desconexos de uma finalidade e/ou realidade. Assim, torna-se importante pensar o modo como os professores enxergam e compreendem o ensino da leitura na sala de aula.

Diante do processo da coleta de dados, muitas foram as indagações que surgiram. Dentre algumas sobressaem as interrogações a respeito dos objetivos da leitura desenvolvidos na escola. O objetivo mais presente nas sequências analisadas continua a ser a compreensão de um conteúdo escolar. A leitura enquanto necessidade constante e prazerosa ainda está muito no plano do discurso, pois aparentemente não existe um trabalho que envolva a todos os docentes, toda a comunidade escolar nessa tarefa.

Oportunizar momentos de leitura sem o objetivo de responder a questionários ou fichas, pela simples intenção de trocar impressões em todas as disciplinas pode ser uma alternativa fomentadora para o ensino da leitura na escola. Utilizar-se de momentos de leitura para posteriormente responder perguntas ou proporcionar atividades que visem desenvolver habilidades leitoras, não são práticas descartáveis, contudo, é importante que a materialização desses processos possa ter sentido para o aluno e que os

momentos que circundem a leitura não sejam utilizados apenas como pretextos para a exigência de que se trabalhe o ensino da leitura na escola.

Nesse sentido, não é desconhecido o fato de que na escola algumas práticas para estimular e ensinar a leitura têm a sua eficácia questionável. O estudo dos gêneros discursivos próprios das diversas disciplinas, por exemplo, não pode ser resumido a práticas de leitura mecânicas, seguida sempre de uma tarefa interpretativa pontual. Visto que, não é raro presenciar a utilização de textos no planejamento docente como um pretexto para a introdução do conteúdo dessa ou daquela disciplina.

Baseamo-nos na noção de leitura enquanto experiência que envolve compreensões por parte daqueles que participam do processo comunicativo, levando em consideração a bagagem de mundo do leitor. O momento de interpretação não deve ser resumido a experiência em que apenas uma pessoa expõe as respostas, mas que também as discuti e que compartilha com outros os sentidos possíveis da leitura realizada.

A inferência de uma leitura nunca será a mesma, visto que é realizada por pessoas com formações e saberes diferentes. Cada um entende a leitura com base no seu conhecimento linguístico e de mundo. Na escola, para que as práticas para o ensino da leitura envolvam toda comunidade, é importante também levar em consideração a concepção de leitura encarada pelos dirigentes dessas instituições. Essa compreensão, do que seja a leitura, pode influenciar a maneira como se conduz essas práticas para ensinar a leitura dentro da escola.

Práticas para o ensino da leitura que realmente estimulem uma interpretação mais aprofundada devem ser utilizadas por todos os docentes. Os círculos de leitura, como a leitura protocolada são exemplos de duas práticas para ensinar leitura na escola. Mas as possibilidades não se esgotam nelas. Outra ação que, se colocada em prática, favoreceria e muito o prazer pela leitura é a utilização da literatura como um elo interdisciplinar por todas as disciplinas. Assim, talvez os alunos internalizassem que ler é conteúdo a ser ensinado em todas as aulas.

Sabemos que ensinar a leitura na escola pública nunca foi uma simples ação, e agora, diante de um mundo mais globalizado e conectado essa tarefa tem se tornado ainda mais complexa, o que nos leva a indagar se as obras no formato impresso estão perdendo espaço para as publicações digitais ou até mesmo para ferramentas que proporcionam outras formas de leitura. Assim, reforça-se a importância do trabalho, no Ensino Fundamental II, com os mais variados objetivos de leitura, pois agora, temos o mundo digital com todos os recursos persuasivos, o que não deixa de ser um tipo de leitura, mas que a escola consiga manter um equilíbrio nessas ações que envolvam o ato de ler.

Os docentes, como a equipe que conduz os trabalhos pedagógicos da escola, são a chave para a realização efetiva dessa tarefa, entretanto é necessário, permitir-se também enquanto leitores a se aventurar pelo mar do aprendizado. Não adianta continuar a exigir alunos leitores se esse comportamento não parte daqueles que cobram essa competência.

Diante das colocações discutidas até então, chega-se à compreensão de que o discurso sobre a importância da leitura é real e existente no Ensino Fundamental II da escola participante da pesquisa, contudo, é imprescindível também envolver todos que fazem parte da comunidade escolar, do pessoal de apoio, do administrativo, dos pais dos alunos e demais membros numa atmosfera leitora.

Enfim, esse estudo abre mais leques para discutir o ensino da leitura nas séries posteriores aos anos iniciais do ensino fundamental. Sob esse olhar, é importante mencionar que durante a coleta de dados surgiram mais questionamentos. Um deles é que, aparentemente, o tratamento de 1º ao 5º ano, dado à leitura, parece não ser o mesmo nas etapas seguintes do ensino básico. Seria essa uma oportunidade de continuidade para essa pesquisa? Quiçá.

5. REFERÊNCIAS

ALVES, C. **Os Escravos**. São Paulo: Martins, 1972.

- ALVES, R. **Ostra feliz não faz pérola**. Editora, 2008.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2003.
- BORTONI-RICARDO, S. M; MACHADO, V. R; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 23/09/2020.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_3/Leis/L9394.htm. Acesso em: 23/09/2020.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Saeb: Ensino Médio: Matrizes de referência, tópicos e descriptores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 23/09/2020.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 28/11/2020.
- CÂNDIDO, A. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 4. Ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- CHAVES, I. M. B. C. (Org.) **Formação de professores: educação, cultura e imaginário**. Niterói: Intertexto, 2006.

COSSON, R. **Círculos de Leitura e letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2017.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 46 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GERALDI, J. W. et al. (orgs). **O texto na sala de aula**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 28/11/2020.

INEP. **Relatório Saeb**. 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/RELAT%C3%93RIO+SAE_B+2017/fef63936-8002-43b6-b741-4ac9ff39338f?version=1.0. Acesso em: 23/09/2020.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2004.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1997.

LARROSA, J. **Literatura, Experiência e Formação**. in: Costa, M. V. (org.) **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**, 2^a ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2002, 133-160.

LEFFA, V., J. **Aspectos da leitura: Uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagrada/DC Luzzatto, 1996.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre. Artmed. 2002.

MANSUR, A.; PACHECO, B. **Leitura um Jogo de Estratégias**. Rio de Janeiro, Editora Letra e Imagem, 2016.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice S. Dória. 13 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. 350p.

OLIVEIRA, M. M. **Sequência didática no processo de formação de professores.** Petrópolis, RJ, 2013.

O SUBSTITUTO. Direção: Tony Kaye. Produção: Papaer Street Films, Appian Way, Kingsgate Films. Estados Unidos, 2011.

PAIS, M., P., M., B., C. **A escola e os ambientes de leitura: concepção, percepção, motivação e emoção no contexto físico da aula e da biblioteca escolar.** 18840 2011. 281f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Universidade Católica Portuguesa. Lisboa, 2011. Disponível em: https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/8829/4/Paula_Coelho_Pais_TESE_DOUTORAMENTO_VOL.I_PRINCIPAL.pdf, acesso em 02/ 07/ 2021

PARREIRAS, N. **Do ventre ao colo, do som à literatura: livro para bebês e crianças.** Belo Horizonte: RHJ, 2012.

PETTIT, M. **Saltar para o outro lado.** in: **A arte de ler ou como resistir a diversidade.** trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: editora 34, 2010. pág. 65 a 102.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RAUL SEIXAS. **Caminhos.** 1975. 1.51 min. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/raul-seixas/83547/>. Acesso em: 17/08/2021.

ROJO R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ACRE (SEE). **Referenciais Curriculares, 2018.** Disponível em: <https://novocurriculoacre.wixsite.com/curriculoacre>. Acesso em: 28/11/2020.

SILVA, E., T. da. **A produção da Leitura na Escola: pesquisas x propostas.** São Paulo: Ática, 2005.

SILVA, M., V., SANTOS, J., M., C., T. **A BNCC e as implicações para o currículo da Educação Básica.** In: Congresso Nacional da diversidade do Seminário, 1, 2018, Natal. Anais do I Congresso Nacional da Diversidade do Seminário. Natal. 2018. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conadis/2018/TRABALHO_EV116_MD1_SA13_ID786_08102018110158.pdf. Acesso em: 29/07/2021.

SOARES, M. **Letramento e Escolarização**. in: Ribeiro, Vera Mazagão (org.). Letramento no Brasil. Reflexões a partir do INAF, 2001. São Paulo: Global, 2004.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6^a edição. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VALLS, R., SOLER, M., FLECHA, R. **Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura**. Revista Iberoamericana de Educación, n. 46, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie46a04.htm>>. Acesso em: 02/ 06/ 2021.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998

6. ANEXOS

⇒ Encontro com o corpo docente da escola participante da pesquisa.



⇒ Formato de sequência didática utilizada nas escolas estaduais do Acre.

 <p>GOVERNO DO ESTADO DO ACRE www.ac.gov.br</p>	<p>SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES DIRETORIA DE ENSINO Departamento de Educação Básica Divisão de Ensino Fundamental Anos Finais</p>										
<i>Escola...</i>											
SEQUÊNCIA DIDÁTICA <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 33.33%;">PROFESSOR(A):</td> <td style="width: 33.33%;">COMPONENTE CURRICULAR:</td> <td style="width: 33.33%;">ANO/SÉRIE:</td> <td style="width: 33.33%;">TURMAS:</td> </tr> <tr> <td>COORDENADOR(A):</td> <td>AULAS PREVISTAS:</td> <td colspan="2">EXECUÇÃO: ...J... à ...J...</td> </tr> </table>				PROFESSOR(A):	COMPONENTE CURRICULAR:	ANO/SÉRIE:	TURMAS:	COORDENADOR(A):	AULAS PREVISTAS:	EXECUÇÃO: ...J... à ...J...	
PROFESSOR(A):	COMPONENTE CURRICULAR:	ANO/SÉRIE:	TURMAS:								
COORDENADOR(A):	AULAS PREVISTAS:	EXECUÇÃO: ...J... à ...J...									
OBJETIVOS/CAPACIDADES (Competências amplas da disciplina) *											
CONTEÚDOS <small>(O que é preciso ensinar explícitamente ou ofertar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivas)</small> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;">HABILIDADES</td> <td style="width: 50%;">OBJETOS DE CONHECIMENTO</td> </tr> <tr> <td>*</td> <td>*</td> </tr> </table>				HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	*	*				
HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO										
*	*										
DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES (Descrição de situações de ensino e aprendizagem para desenvolver as habilidades)											
Aula 01 Aula 02 											
VALORES ATITUDINAIS DESENVOLVIDOS NAS ATIVIDADES/ SITUAÇÕES	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	RECURSOS									
REFERÊNCIAS											
DEVOLUTIVA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO											
Assinatura do (a) Coordenador (a)		Assinatura do (a) Professor (a)									

⇒ Sequências didáticas analisadas – parciais (as versões completas se encontram em anexo, pois algumas são bastante extensas).

SD1- Parciais

PROFESSOR (A): MARIA DESI OLIVEIRA	COMPONENTE CURRICULAR: MATEMATICA	ANO/SÉRIE: 8º ANO	TURMAS: A
COORDENADOR (A): Gessytha Azevedo do Nascimento	AULAS PREVISTAS: 12 aulas	EXECUÇÃO: 28/06/à 02/08/a. /15/08/2019	
DELIMITAÇÃO TEMÁTICA			
OBJETIVOS/CAPACIDADES			
<p>Desenvolver a ideia de área de uma superfície plana e obter e utilizar fórmulas para o cálculo de área de superfícies planas delimitadas por um quadrado, um retângulo, um paralelogramo, um triângulo, um losango ou um trapézio</p> <p>Aprofundar noções sobre o sistema de coordenadas cartesianas e resolver situações-problema que envolvam a posição ou a movimentação de pessoas ou objetos, utilizando coordenadas cartesianas.</p>			
CONTEÚDOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão da noção de área como uma medida de uma superfície plana. • Cálculo da área de uma superfície plana representada em malhas quadriculadas. • Cálculo da área de uma superfície plana representada em malhas quadriculadas, por meio de aproximações. • Compreensão da noção de equivalência de figuras planas. • Cálculo da área de uma superfície plana por meio de composição ou de decomposição em figuras conhecidas. • Cálculo da área de superfícies planas delimitadas por um quadrado, um retângulo, um paralelogramo, um triângulo, um losango ou um trapézio, por meio da utilização de fórmulas. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Análise da variação do perímetro e da área de um quadrado em relação à variação da medida do lado ▪ Compreensão das principais características do sistema de coordenadas cartesianas. ▪ Localização e representação de pontos e figuras geométricas no plano cartesiano. Resolução de situações-problema que envolvem a posição ou a movimentação de pessoas ou objetos, utilizando coordenadas cartesianas. ▪ Descrição, interpretação e representação da posição de uma pessoa ou objeto no plano, utilizando coordenadas cartesianas. 			
DESCRITORES			
<p>D1 Identificar a localização e movimentação de objeto em mapas, croquis e outras representações gráficas</p> <p>D9 Interpretar informações apresentadas por meio de coordenadas cartesianas</p> <p>D11 – Reconhecer círculo/circunferência, seus elementos e algumas de suas relações.</p> <p>D13 Resolver problema envolvendo o cálculo de área de figuras planas</p>			
DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES			

1^º AULA:

♦ ATIVIDADE I:

- ♦ Chamada
- ♦ Farei Levantamento dos conhecimentos prévios sobre o conteúdo a ser estudado. Farei alguns questionamentos: **em sala de aula podemos encontrar geometria? O que você entende por figuras geométricas planas? Onde podemos encontrar figuras geométricas? Por que as figuras são chamadas de planas? As figuras planas são bidimensionais ou tridimensionais? Dê exemplos de figuras planas?**

Depois de conversarmos farei uma apresentação de um slide, onde apresentarei objetos com formas de figuras planas, onde os alunos identificarão as figuras quanto sua forma.

2^º AULA:

ATIVIDADE I:

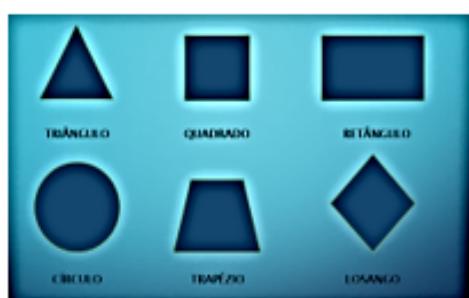
Chamada:

Conversa informal sobre a aula anterior, com alguns questionamentos.

Retomada do conteúdo com questionamento sobre as figuras planas. Hoje veremos com detalhes as principais figuras planas, seus nomes e fórmulas onde através das mesmas iremos encontrar suas devidas áreas. Passarei no quadro o conteúdo para que os alunos copiem em seu caderno.

Figuras Planas

A Geometria plana é a área da matemática que estuda as figuras planas. Ou seja, aquelas que possuem comprimento e largura, sendo figuras bidimensionais (duas dimensões).



Fórmula das Áreas e do perímetro das Figuras Planas

Área e Perímetro

Na geometria, os conceitos de área e perímetro são utilizados para determinar as medidas de alguma figura.

Área: equivale a medida da superfície de uma figura geométrica.

O perímetro é a medida do contorno de um objeto bidimensional, ou seja, a soma de todos os lados de uma figura geométrica. O perímetro de um círculo ou elipse é chamado de circunferência.

As áreas das figuras planas medem o tamanho da superfície da figura. Desse modo, podemos pensar que quanto maior a superfície da figura, maior será sua área.

Confira abaixo as fórmulas para os cálculos de área.

PROFESSOR (A): Michelle de Souza Martins	COMP. CURRICULAR: Língua Portuguesa	ANO/SÉRIE: 8º ano	TURMAS: "A"
COORDENADOR (A): Gessytha Azevedo do Nascimento	AULAS PREVISTAS: 8 aulas	EXECUÇÃO: 18 a 08 de julho	
DELIMITAÇÃO TEMÁTICA			
OBJETIVOS/CAPACIDADES <ul style="list-style-type: none"> • Ler e compreender texto narrativo. • Conhecer as características do gênero crônica. • Ser capaz de interpretar textos diversos de acordo com descritores de língua portuguesa. • Produzir texto narrativo atendendo as características do gênero crônica. • Ser capaz de corrigir textos com erros ortográficos e desorganização textual. • Conhecer as regras sobre o uso da crase podendo aplicá-las. 			
CONTEÚDOS <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de textos diversos. • Interpretação de texto. • Estudo sobre as características do gênero crônica. • Produção textual: crônica. • Conhecimento sobre crase. 			
DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES			
ATIVIDADE 1 Conversa informal. Levantamento dos conhecimentos prévios sobre Crônicas. Oficina 5 Uma Prosa bem afiada. Apresentar aos alunos o autor Machado de Assis. Caderno de crônicas, pág. 69. Apresentar o título do texto e instigá-los a responder algumas perguntas: <input checked="" type="checkbox"/> Esse título desperta a atenção do leitor? Por quê? <input checked="" type="checkbox"/> O que ele sugere? <input checked="" type="checkbox"/> Pelo título, dá para imaginar o assunto da crônica? <input checked="" type="checkbox"/> Ele insinua de que personagens a crônica irá tratar? Qual o cenário? Dizer para os alunos que colocarão o áudio para que eles ouçam "Um caso de burro". Entregar aos alunos o texto "Um caso de burro" de Machado de Assis. <hr/> • Um Caso de Burro			
<p>Quinta-feira à tarde, pouco mais de três horas, vi uma coisa tão interessante, que determinei logo de começar por ela esta crônica. Agora, porém, no momento de pegar na pena, receio achar no leitor menor gosto que eu para um espetáculo, que lhe parecerá vulgar, e porventura torpe. Releve a importância; os gostos não são iguais.</p> <p>Entre a grade do jardim da Praça Quinze de Novembro e o lugar onde era o antigo passadiço, ao pé dos trilhos de bondes, estava um burro deitado. O lugar não era próprio para rebanho de burros, donde conclui que não estaria deitado, mas cando. Instantes depois, vímos (eu ia com um amigo), vímos o burro levantar a cabeça e meio corpo. Os ossos desvencilharam a pele, os olhos meio mortos fechavam-se de quando em quando. O infeliz cabeceava, mais tão frouxamente que parecia estar próximo do fim.</p> <p>Dente do animal havia algum capim espalhado e uma lata com água. Logo, não foi abandonado inteiramente; alguma piedade houve no dono ou quem quer que é que o deixou na praça, com essa última refeição à vista. Não foi pequena ação. Se o</p>			

autor dela é homem que leia crônicas, e acaso ler esta, receba daqui um aperto de mão. O burro não comeu do capim, nem bebeu da água; estava já para outros capins e outras águas, em campos mais largos e eternos.

Meia dúzia de curiosos tinham parado ao pé do animal. Um deles, menino de dez anos, empunhava uma vara, e se não sentia o desejo de dar com ela na anca do burro para esperta-lo, então eu não sei corriqueir meninos, porque ele não estava do lado do pescoço, mas justamente do lado da anca. Diga-se a verdade, não o fez - ao menos enquanto ali estive, que foram poucos minutos. Esses poucos minutos, porém, valeram por uma hora ou duas. Se haja justiça na Terra valerão por um século, tal foi a descoberta que me pareceu fazer, e aqui deixo recomendada aos estudiosos.

O que me pareceu, é que o burro fazia exame de consciência. Indiferente aos curiosos, como ao capim e à água, tinha no olhar a expressão dos meditativos. Era um trabalho interior e profundo. Este remoque popular por pensar morreu um burro mostra que o fenômeno foi mais entendido dos que a princípio o viram: o pensamento não é a causa da morte, a morte é que o torna necessário. Quanto à natureza do pensamento, não há dúvida que é o exame da consciência. Agora, qual foi o exame da consciência daquele burro, e o que presumo ter lido no escasso tempo que ali gastei. Sou outro Champollion, porventura maior, não decifrei palavras escritas, mas ideias íntimas de criatura que não podia exprimí-las verbalmente.

E diria o burro consigo: "Por mais que vaculhe a consciência, não acho pecado que mereça remorso. Não furtai, não menti, não rastei, não caluniei, não ofendi nenhuma pessoa. Em toda a minha vida, se dei três coices, foi o mais, isso mesmo antes haver aprendido maneiras de cidade e de saber o destino do verdadeiro burro, que é apanhar e calar. Quando ao zorro, usei dele como linguagem. Ultimamente é que percebi que me não entendiam, e continuei a zurrar por ser costume velho, não com ideia de agravar ninguém. Nunca dei com bom senso no chão. Quando passei de tilburi ao bonde, houve algumas vezes homem morto ou pisado na rua, mas a prova de que a culpa não era minha, é que nunca segui o cocheiro na fuga; deixava-me estar aguardando autoridade."

"Passando à ordem mais elevada de ações, não acho em mim a menor lembrança de haver pensado sequer na perturbação da paz pública. Além de ser a minha índole contrária a arruínas, a própria reflexão me diz que, não havendo nenhuma revolução declarado os direitos do burro, tais direito não existem. Nenhum golpe de estado foi dado em favor dele; nenhuma coroa os obrigou. Monarquia democracia, oligarquia, nenhuma forma de governo, teve em conta os interesses da minha espécie. Qualquer que seja o regimen, ronca o pau. O pau é a minha instituição um pouco temperada pela teima que é, em resumo, o meu único defeito. Quando não teimava, moçaria o freio dando assim um bonito exemplo de submissão e conformidade. Nunca peregrinei por solis nem chuvas; bastava sentir o fregues no tilburi ou o apito do bonde, para sair logo. Até aqui os males que não fiz, vejamos os bons que pratiquei."

"A mais de uma aventura amorosa terei servido, levando depressa o tilburi e o namorado à casa da namorada - ou simplesmente empacando em lugar onde a moça que ia no bonde podia mirar a moça que estava na janela. Não poucos devedores terei conduzido para longe de um credor importuno. Ensinei filosofia a muita gente, esta filosofia que consiste na gravidade do porte e na quietude dos sentidos. Quando algum homem, desses que chamam patuços, queria fazer rir os amigos, fui sempre em auxílio deles, deixando que me dessem tapas e punhadas na cara. Em fim..."

"Não percebi o resto, e fui andando, não menos alvorocada que pesaroso. Contente da descoberta, não podia furtar-me à tristeza de ver que um burro tão bom pensador ia morrer. A consideração, porém, de que todos os burros devem ter os mesmos dotes principais, fez-me ver que os que ficavam, não seriam menos exemplares do que esse. Por que se não investiria mais profundamente o moral do burro? Da abelha já se escreveu que é superior ao homem, e da formiga também, coletivamente falando, isto é, que as suas instituições políticas são superiores às nossas, mais racionais. Por que não sucederá o mesmo ao burro, que é maior?"

Sexta-feira, passando pela Praça Quinze de Novembro, archei o animal já morto.

Dois meninos, parados, contemplavam o cadáver, espetáculo repugnante; mas a infância, como a ciência, é curiosa sem asco. De tarde já não havia cadáver nem noda. Assim passam os trabalhos deste mundo. Sem exagerar o mérito do fumado, força é dizer que, se ele não inventou a pólvora, também não inventou a dinamite. Já é alguma coisa neste final de século. Requiescat in pace.

Após a leitura, conversar com os alunos sobre as impressões do texto e responder as seguintes perguntas:

O que Machado queria mesmo dizer?

- O texto correspondeu às expectativas levantadas pelo título?
- Qual é o foco narrativo? O autor é personagem, usa a primeira pessoa ou não se envolve, apenas conta o que aconteceu com outros?
- Que ideias e emoções foram despertadas pela leitura?
- Para Machado, o burro é metáfora de quem ou de quê?
- Onde Machado emprega o recurso da prosopopeia?

Após a resolução, faremos a correção com a participação dos alunos.

ATIVIDADE 2

Oficina 6 – Trocando em miúdos

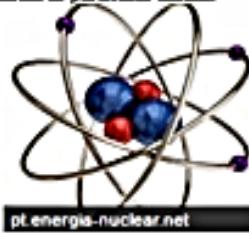
Relembre o que foi trabalhado na aula anterior.

Questione-los sobre a diferença entre notícia e crônica.

1^ª - etapa

Da notícia à crônica

► Há várias formas de apresentar Moacyr Scliar ao grupo, mas talvez você possa começar lendo para os alunos a manchete de uma

ESTUDO DA MATERIA: Átomos e Materiais			
PROFESSOR (A): <i>Samile da Silva Maia</i>	COMPONENTE CURRICULAR: Ciências da Natureza	ANO/SÉRIE: 9º ano	TURMAS: "A"
COORDENADOR (A): <i>Gessytha/ Suelen</i>	AULAS PREVISTAS: 10 aulas	EXECUÇÃO: / a /	
DELIMITAÇÃO TEMÁTICA			
Tabela periódica			
OBJETIVOS/CAPACIDADES			
Compreender que a matéria é constituída por elementos que possibilitam a transformação e a produção de energia necessária ao trabalho humano.			
CONTEÚDOS			
- Reconhecimento da nomenclatura química para caracterizar os materiais, substâncias e transformações físicas e químicas.			
DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES			
ATIVIDADE 1 Nesta aula será iniciada com levantamento prévio, através de questionamentos: o que é matéria segundo a ciência? Será que os seres vivos são compostos de matéria? Afinal o que é átomos? ATIVIDADE 2 Mostrar através de esquemas no quadro o modelo atômico atual, e estudar suas partes, as partículas atômicas e onde elas estão localizadas. Utilizar a expressão "Os opostos se atraem", para discutir sobre a eletricidade que mantém as partículas unidas. Elementos químicos, moléculas, substâncias e materiais orgânicos ou inorgânicos são formados por átomos. Em sua constituição, o átomo apresenta partículas (prótons, nêutrons e elétrons), não sendo a menor parte da matéria.			
 <small>pt.energia-nuclear.net</small>			
ATIVIDADE 3 Orientar os alunos a se organizarem em dupla para produção de um esquema escrito, sobre os modelos atômicos e seus respectivos cientistas. Será entregue na aula posterior.			
ATIVIDADE 4 Exibição de vídeo sobre os modelos atômicos e seus respectivos cientistas servirá como embasamento para discutirmos que os modelos científicos não são imutáveis. Assim os alunos entenderão que o modelo do átomo foi se evoluindo ao longo do tempo, com os avanços científicos e o estudo/trabalho de diversos cientistas que colaboraram para o progresso da Ciência.			
ATIVIDADE 5 Nesta atividade será apresentada para os alunos a organização dos elétrons no átomo, apresentando cada camada e enfatizando o número máximo de elétrons que cada uma delas é capaz de suportar. Para fixação do conteúdo, atividade no livro didático (<i>Teoria</i> , página 39 e correção no quadro com participação dos alunos).			
ATIVIDADE 6 Exposição do conteúdo com auxílio de slides no data show sistematizando o conteúdo sobre a identificação de um átomo: símbolo, nome, número de prótons (Z), número de elétrons e número atômico (A). Dividir os alunos em grupos orientar-los a confeccionar uma maquete sobre os modelos atômicos e expor em sala de aula.			
ATIVIDADE 7 Apresentação das maquetes pelos alunos.			
ATIVIDADE 8			

Execução e correção de atividades escritas sistematizando o tema em estudo. Atividade avaliativa em dupla.
Fazer a correção da atividade, tirando as dúvidas dos alunos.

ATIVIDADE 9

Levar para a sala de aula um cartaz ou projetada com o computador interativo, a tabela periódica ampliada e questioná-los:

- Observe atentamente a tabela.
- O que você percebe? Descreva- a.
- Qual sua opinião sobre a tabela?
- Por que é importante organizar os elementos químicos?
- Você sabe por que alguns elementos químicos podem ser colocados em um mesmo grupo?
- Conhece algumas propriedades características dos metais e dos não metais?
- O que representam as cores na tabela periódica?

ATIVIDADE 10

Em seguida, informar os alunos que eles irão assistir a um vídeo sobre a tabela periódica. E explorar o conteúdo com auxílio da tabela periódica.

ATIVIDADE 11

Orientar os alunos a se organizarem em dupla para uma a atividade em sala de aula, recomenda-se a utilização dos seguintes recursos: cadernos, lápis/canetas, além de amostras das próprias substâncias ou de materiais que em suas composições possuam os seguintes elementos químicos:

- Hidrogênio – água de torneira;
- Sódio - sal de cozinha;
- Ferro – barra de ferro;
- Prata – joias, moedas;
- Mercurio – termômetro, pilhas, bateria de celular;
- Alumínio – panelas;
- Carbono - diamante, grafite;
- Fosforo - palitos de fósforos;
- Nitrogênio – solo;
- Oxigênio – bexiga cheia de ar;
- Fluor – creme dental;
- Potássio – vidro, cristal.

ATIVIDADE 12

Neste momento, cada dupla irá analisar por meio de observação as características dos materiais. A seguir, os alunos localizarão os elementos constituintes dos materiais na tabela periódica. Ao visualizarem a tabela teremos os dados de massa, número atômico, o símbolo e o nome do elemento. Diante desses dados, os alunos deverão fazer a distribuição eletrônica dos elementos a fim de justificarem suas posições na tabela periódica.

ATIVIDADE 13

Orientar os alunos para a resolução de uma atividade sobre o tema abordado:

ATIVIDADE 14

Entregar para cada aluno, uma tabela e solicitar aleatoriamente aos mesmos que preencham cada célula, com os dados dos elementos químicos trabalhados em sala de aula.

ATIVIDADE 15

Entregar para cada aluno uma cartela de bingo sobre a tabela periódica e como forma de revisão realizar algumas rodadas valendo alguns pontos e também alguns kits de materiais escolar.

VALORES ATITUDINAIS DESENVOLVIDOS NAS ATIVIDADES/ SITUAÇÕES	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> Respeito e disponibilidade para ouvir com atenção as falas dos colegas e do professor. Valorizar e respeitar as ideias ou opiniões diferentes à sua. 	<ul style="list-style-type: none"> Registros das atividades investigativas elaborados individualmente e em grupo, considerando: adequação conceitual e do uso da linguagem científica, além da forma de organização das informações. Participação e envolvimento nas atividades desenvolvidas; Construção dos modelos atômicos. 	<ul style="list-style-type: none"> Computador, Data show, vídeos, livro didático, textos e atividades impressas.

PROFESSOR(A):Francisca Irismar	COMPONENTE CURRICULAR: História	ANO/SÉRIE: 8º ano	TURMA: A
COORDENADOR (A): Suelem	AULAS PREVISTAS: 7 h/8	EXECUÇÃO:	
DELIMITAÇÃO TEMÁTICA			
OBJETIVOS/CAPACIDADES Analisar de que forma as ideologias provocam rupturas nas sociedades, a partir de mudanças de mentalidades e de padrões culturais. DESCRITORES			
CONTEÚDOS Compreensão da diferença entre os conceitos de liberalismo e de socialismo e de suas respectivas implicações no cenário político. Articulação das ideias liberais e socialistas ao contexto político, social, econômico e cultural das nações europeias na passagem do século XVIII ao XIX. Identificação das diversas vertentes do socialismo nos séculos XIX e XX: socialismo utópico, marxismo, anarquismo, social democracia. Avaliação do impacto das ideias liberais e socialistas nas reformas políticas, na formação de movimentos sociais e nas transformações sociais e econômicas em âmbito mundial nos séculos XIX e XX. Participação em discussões sobre questões político partidárias articulando os conceitos de liberalismo e socialismo numa perspectiva histórica.			
DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES			

AULA 1**ATIVIDADE 1**

- Acolhida – Saudações e desejo de um dia abençoado e protegido uma breve oração do pai nosso.
- Verificação da presença através da chamada

Apresentação do tema da aula e do objetivo (analisar de que forma as ideologias provocaram rupturas nas sociedades, a partir de mudanças de mentalidades e padrões culturais.)

ATIVIDADE 2

- Iniciar a aula questionando aos alunos sobre o que sabem sobre o que é liberalismo? Fazer uma investigação sobre o assunto
- Ouvir as respostas dos alunos.

CONCEITO DE LIBERALISMO

Liberalismo é a forma ao mesmo tempo racional e intuitiva de organização social em que prevalece a vontade da maioria quanto à coisa pública, e que está livre de qualquer fundamento filosófico ou religioso capaz de limitar ou impedir a liberdade individual e a igualdade de direitos, e no qual o desenvolvimento e o bem estar social dependem da divisão do trabalho, do direito de propriedade, da livre concorrência e do sentimento de fraternidade e responsabilidade filantrópica frente à diversidade de aptidões e de recursos dos indivíduos.

ATIVIDADE 3

- Depois de todo diálogo fazer anotação dos conceitos sobre liberalismo ou dá impresso para os alunos
- Anotar fazer a leitura para compreensão do assunto.
-



O LIBERALISMO



Liberalismo pode ser definido como um conjunto de princípios e teorias políticas, que apresenta como ponto principal a defesa da liberdade política e econômica.

Os liberais são contrários ao forte controle do Estado na economia e na vida das pessoas.

O pensamento liberal teve sua origem no século XVII, através dos trabalhos sobre política publicados pelo filósofo inglês John Locke.

No século XVIII, o liberalismo econômico ganhou força com as idéias defendidas pelo filósofo e economista escocês Adam Smith.

Os produtores e consumidores deveriam aderir às regras do mercado e que em razão da oferta e da procura os preços se estabilizariam, sem nenhuma intervenção estatal.

Laissez faire,
laissez passer.

Deixe fazer,
deixa passar.

Não queremos que o Estado não interfira na economia.

O Liberalismo político; A secularização das instituições

O Liberalismo pretende um Estado neutro que respeite e proteja as liberdades dos cidadãos e aplique uma lei igual para todos; O poder era limitado pela Constituição, pela separação dos poderes do estado, pela soberania nacional exercida por uma representação e pela secularização das instituições;

Historia A, Atividade 5, História A.

6

AULA 2

ATIVIDADE 1

- Acolhida – se for o primeiro horário;
- Chamada;
- Retomada da aula anterior;

Apresentação do tema da aula e do objetivo (analisar de que forma as ideologias provocaram rupturas nas sociedades, a partir de mudanças de mentalidades e padrões culturais.)

ATIVIDADE 2

Apartir das ideias estudadas e anotadas sobre o liberalismo, anotar ou dár impresso as questões abaixo sobre o liberalismo.

QUESTÃO (1)

Leia o texto a seguir referente ao historiador liberal inglês Lord Acton (1834-1902):

"Embora [Lord] Acton nunca tenha publicado um livro, ele escreveu vários artigos que refletiram seu apaixonado interesse sobre a história da liberdade, tolerância religiosa e governo constitucional. De acordo com Acton, não podemos entender a história da civilização ocidental se não conseguirmos avaliar o conflito eterno entre a liberdade e o poder. A ideia de liberdade, ele disse, 'é a unidade, a única unidade da história do mundo, e o princípio único de uma filosofia da história'." (Smith, George H. Lord Acton e a História da Liberdade. Portal do Libertarianismo.)

O texto sugere que Lord Acton:

- a) defendia que o liberalismo precisava tomar o poder para tornar os homens livres.
- x-b) defendia a ideia de liberdade como sendo aquilo que dá unidade e sentido para a história humana.
- c) acentuava o combate entre poder e liberdade, defendendo que a tomada do poder era o principal objetivo da "história da Liberdade".
- d) defendia que o poder não poderia corromper o homem, já que suas características virtuosas eram inabaláveis.

QUESTÃO (2)

PROFESSOR (A): <u>Carlenilson do Nascimento Andrade</u>	COMP. CURRICULAR: Geografia	ANO/SÉRIE: 9º	TURMAS: A
COORDENADOR (A): <u>Gessytha Azevedo do Nascimento</u>	AULAS PREVISTAS: 9	EXECUÇÃO: 02/09 a 20/09	
DELIMITAÇÃO TEMÁTICA			
OBJETIVOS/CAPACIDADES <ul style="list-style-type: none"> • Compreender o papel dos blocos econômicos e geopolíticos e como se dão a divisão Internacional do trabalho e a nova ordem econômica. • Compreender o papel das multinacionais no que diz respeito à tecnologia, à produção em grande escala, ao agravamento da pobreza e à relação com a <u>natureza</u>. 			
CONTEÚDOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Grandes indústrias no mundo e suas localizações geográficas. • Problemas sociais e ambientais decorrentes da atuação de empresas multinacionais. • Nova ordem econômica. 			

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

ATIVIDADE 1

- Atividades permanentes:
 - Acolhida dos alunos;
 - Boas vindas;
 - Chamada;

Tema: Grandes indústrias no mundo e suas localizações geográficas;

- Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos;
 - Vídeos de introdução de conteúdo. O papel das multinacionais pelo mundo.
 - Os alunos irão assistir dois vídeos sobre as funções das multinacionais pelo mundo e logo após farão um texto sobre a importância que as mesmas têm em países que estão em desenvolvimentos. O texto servirá como conceito de avaliação e será acrescentado na nota do trabalho bimestral.



Grandes indústrias no mundo e suas localizações geográficas.

A partir da segunda metade do século XX, o mundo conheceu uma nova etapa: a Terceira Revolução Industrial ou Revolução técnico-científica informacional. Esse processo de desenvolvimento ainda se encontra em curso e é responsável pela informatização das sociedades e pelo desenvolvimento dos transportes, comunicação,

biotecnologia e informação. Com isso, as chamadas multinacionais ou empresas globais conseguiram se disseminar pelo mundo, propiciando a industrialização de países subdesenvolvidos, que, antes disso, produziam apenas matérias-primas para as nações desenvolvidas.

Uma empresa multinacional é caracterizada por ter sua matriz em um determinado país e atuar no mercado de outros países.

O principal objetivo das empresas multinacionais é instalar filiais em outros países com o intuito de obter máxima lucratividade, os fatores que contribuem para a construção de filiais são: isenção de impostos, amplo mercado consumidor, infraestrutura, matéria-prima, energia e mão de obra barata.

Grandes empresas no mundo

Em um relatório impresso, segundo a Financial Times Global 500, no ranking abaixo estão posicionadas as maiores empresas do mundo não financeiras e seus países por valor de mercado do ano de 2015, as informações aqui presentes são de Março de 2016.

Se levarmos em consideração as empresas financeiras com mais de 25 bilhões de dólares em ~~market cap~~, as empresas dos EUA vão de 12,90 trilhões para 15,67 trilhões; as do Japão vão para 1,87 trilhão de dólares; as do Reino Unido vão de 1,17 para 2 trilhões de dólares; as da França vão para 1,2 trilhão; as da China vão de 2,06 para 3,8 trilhões; as da Suíça vão para 1,1 trilhão; as do Canadá para 800 bilhões e as da Austrália para 600 bilhões de dólares. As empresas não financeiras brasileiras tinham um valor de mercado de 1 trilhão de dólares em 2010 e ocupavam a sétima posição na tabela geral. Mas após diversos problemas, o valor das mesmas caiu para menos de 200 bi.

- Slide com a projeção de empresas multinacionais, seus valores de mercados e seus países de origens.
- Livro didático, Capítulo 06, Páginas 196 a 201. As multinacionais e a mundialização da produção;
- Leitura compartilhada, explicação, análise de imagens, tabelas e gráficos.
- Atividade de fixação de conteúdo, página 204. Exercício: 01, 03, 04; a, b, c e d.
- Correção da atividade no caderno e no quadro.

ATIVIDADE 2

- Atividades permanentes:
- Acolhida dos alunos;
- Boas vindas;
- Chamada;
- Tema: Problemas sociais e ambientais decorrentes da atuação de empresas multinacionais.
- Impactos ambientais causados pela atuação de algumas multinacionais nos países que as mesmas se instalaram.
- Vídeo de rompimentos de barragens de mineradoras multinacionais e os impactos ambientais.
- Texto para impressão/ será distribuídos para os alunos colarem no caderno.

Texto 01

Empresas envolvidas em desastres ambientais quitaram só 3,4% de R\$ 785 milhões em multas

Estrutura deficiente dos órgãos reguladores e brechas na regulação estimulam impunidade, dizem especialistas.

Os recentes desastres ambientais protagonizados pelas multinacionais Hydro, Alunorte e Anglo American — pouco mais de dois anos depois de o país viver a maior tragédia ambiental na área de mineração com o

PROFESSOR (A): Cristiane Costa de Oliveira	COMP. CURRICULAR:	ANO/SÉRIE: 6º ano	TURMAS: A
COORDENADOR (A): Gessytha Azevedo do Nascimento	AULAS PREVISTAS: 10 a 12	EXECUÇÃO: 27 de maio a 30 de junho	

DELIMITAÇÃO TEMÁTICA

OBJETIVOS/CAPACIDADES

- Construção de repertório lexical relativo à expressões usadas para o convívio social e o uso da L1 em sala de aula (saudações, apresentações e despedidas classroom language); imperativo(comandos e instruções); informações pessoais (nome, idade,origem e nacionalidade).
 - Observação e identificação da presença da L1 no Brasil e no cotidiano (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo) e seu significado a partir de experiências do seu cotidiano.

CONTEÚDOS

- Correção dos 20 textos das avaliações em rede 6º ao 9ºanos(interpretação textual);
- Informações Pessoais(nacionalidade, número de telefone, endereço, origem, idade, nacionalidade, profissão);
- Horas e horários;
- Características relacionadas a gosto e preferência;
- Preposições at - on;
- Números 0 a 100;
- Question words;

ATIVIDADE 1

1º momento:

- Conversa informal;
- Sempre iniciar a aula com um clip musical em inglês para estimular os alunos;
- Entregar folha xerocopiada com os 20 textos das avaliações em rede 6º ao 9ºanos e fazer leitura, tradução e interpretação e explicação, juntamente com os alunos;
- Identificar as palavras chave;
- Identificar as palavras conhecidas;
- Identificar as palavras cuja escrita parece com o significado da palavra em português;
- Responderem por escrito as perguntas sobre os textos (objetivas e dissertativas);

1) My name is Betty. I dance ballet three times a week. I can't eat much chocolate or many cookies because they are not healthy for me. I usually have many fruits for a snack, vegetables and fish for lunch.

VOCABULARY: times: ~~vezes~~, eat: comer, many: ~~quitos(as)~~,
healthy: ~~saudável~~, snack: ~~lanches~~, lunch: ~~almoco~~.



2)

My name is Jane, I'm 13 and I'm from Paris. Now I live in the U.S.A. with my parents, but all my family live in France. I miss my family specially my grandparents Pierre and Marie. I talk to them on the Internet every Sunday. We use Skype so I can see them and they can see me!

VOCABULARY: all: todo(a), live: viver/morar, miss: sentir falta, talk: conversar, them: eles(as), so: portanto, can: poder, see: ver.

The Internet

3) People around the world can communicate with one another through the internet. When computers are connected to the Internet, people can search for home pages, send and receive e-mails, copy software, enjoy a variety of games and activities. The internet has news about world events, such as sports,



communicate with one another through the internet. When computers are connected to the Internet, people can search for home pages, send and receive e-mails, copy software, enjoy a variety of games and activities. The internet has news about world events, such as sports,

VOCABULARY - with: com, when:

~~guardo~~, ~~search~~/~~pesquisar~~, ~~receive~~ ~~receber~~, ~~enjoy~~/~~diversão~~, about: sobre, such: como.

4) What to Wear?

My Mom says I have a lot of clothes. I have five pairs of jeans, ten T-shirts, three jackets, six skirts, seven dresses, four coats. I am going to a party. What can I put on? A red jacket? No, it's too long. A green shirt? No, it's too short. My new coat? It's hot today. My Levis T-shirt? It's too cold. I have nothing to wear!

Fonte: <https://porquesim-bloggedasladys.blogspot.pt/2010/06/nao-tenho-nada-para-vestir.html>



5)



VOCABULARY: same: ~~mesmo(a)~~, but: mas, everybody: ~~todos(as)~~, slave: ~~escrava~~.

Analisando uma de suas tirinhas a seguir, podemos afirmar que
(A) Calvin doesn't like his school.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2

1. DADOS DE REFERÊNCIAÇÃO:

Escola: Ensino fundamental

Disciplina: Artes

Professor: Maria Eduarda

Ano: 5º

Turno: 2º

Número de aulas: 4

2. CONTEÚDO:

- Línguagem visual como comunicação através da pintura*

2.1 CONTEÚDO ESPECÍFICO:

- Elementos da pintura: profundidade/volume, perspectiva, luz e sombra*
- Obras de pintores*

3. SENSIBILIZADORES:

- Reconhecer a tipologia textual – **NAZARÉ** –, bem como suas ramificações quanto à seus gêneros textuais, afim de desenvolver no educando suas habilidades de leitura, escrita e cronicidade diante de sua vida sociocultural e educativa;*
- Identificar a diferença entre pintura e outras formas de linguagens visuais;*
- Conhecer algumas obras de diferentes artistas da linguagem visual que utilizam a pintura como meio de expressão;*
- Identificar luz e sombra em diferentes obras;*
- Desenhar com perspectiva, dando profundidade e volume nas imagens.*

4. DESCRIÇÕES:

- Identificar e utilizar os elementos visuais da imagem: linha, ponto, forma, textura, superfície e volume.*
- Identificar as diferenças entre obras figurativas e abstratas.*
- Utilizar habilidades motoras adequadas ao material proposto.*
- Criar obras visuais bidimensionais: desenhos, pinturas, gravuras, colagens, fotografias, entre outros.*
- Criar e utilizar materiais e procedimentos alternativos para atividades artísticas: tintas, ferramentas, suportes entre outros.*

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

5.1 ATIVIDADES INICIAL DA UNI

- Acolhida;*
- Chamada;*
- Levantamento dos conhecimentos prévios acerca dos conteúdos a serem trabalhados;*
- Verificação do nível de apreensão dos objetivos e das habilidades dos alunos.*

5.2 ATIVIDADES DE DESenvolvimento

1ª AULA

13/04/2016	8º ano A
------------	----------

- Conceito de artes visuais
- A luz e a sombra
- Explicação de como funciona um desenho em perspectiva, de luz e sombra
- Atividade
 1. Para que serve a técnica da luz e sombra?
 2. O que é sombra própria?
 3. O que é sombra projetada?
 4. O que é a luz natural?
 5. O que é a luz artificial?
- Depois cada um acrescentará elementos em sua rua, usando a criatividade.

2ª AULA

20/04/2016	8º ano A
------------	----------

- Desenho em perspectiva da sala de aula, com detalhamento da porta, janela e mesa do professor;
- Em casa cada aluno deverá fazer a perspectiva de seu quarto;

3ª AULA

027/04/2016	8º ano A
-------------	----------

- Introdução à luz e sombra na pintura, mostrando a sombra própria e a sombra projetada, com exemplo feito no quadro e os alunos copiando passo a passo: cone, cubo, bola;
- Para casa: cada aluno tentará colocar sombra no desenho de vários objetos: vaso, bola, cubo e cones.

4ª AULA

10/04/2014	8º ano A
------------	----------

- Desenho em perspectiva do pátio da escola, com o olhar a partir das mesas de madeira do lanche, incluindo sombra onde houver;
- Para casa: cada aluno desenhá um espaço de sua casa, em perspectiva e com sombra.

7. RECURSOS:

- Quadro negro;
- Giz;

8. AVAIIACÃO:

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE RELIGIÃO

DETALHES DA SITUAÇÃO:

Escola: Tancredo Neves
Disciplina: religião
Professora: Maria ~~Silva~~
Ano: 9º
Thema: A
Número de aulas: 2

CONTEÚDO:

- Se estudante exige planos e tomada de decisões.
 - ✓ Leitura
 - ✓ Interpretação
 - ✓ produção

OBJETIVOS:

- Refletir sobre a valorização dos estudos, reconhecendo sua importância para a internalização de valores indispensáveis para a vida em sociedade

DESCRITORES:

- Localizar informações explícitas e implícitas em um texto. (D01)
- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. (D05)
- Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (foto, imagens e etc) (D05)
- Identificar o tema de um texto. (D06)

PROCEDIMENTOS MÉTODOLÓGICOS:

- Aulas expositivas dialogadas para Ampliar o vocabulário do aluno;
- Levantar hipóteses sobre o tema estudado;
- Desenvolver habilidades de leitura e de expressão oral;
- Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros textuais;
- Desenvolver habilidades de leitura e de escrita por meio de diferentes gêneros textuais: poesia, trilha-fônica, texto instrucional;
- Valorizar os textos de tradição oral;
- Segmentar palavras em textos

ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO

1º e 2º AULA - 13 e 20/04/2016

- *Se estudante exige tomadas de decisões quais?*
- *porque você tá na escola?*
- *qual é o significado de você ser estudante?*
- *se estudante é um gesto carinhoso com você, professor?*
- *Leitura e interpretação de texto (O CARINHO)*

3º e 4º AULA - 27/03 e 04/05/2016

- *Nessa aula vamos falar amor*
- *O que a bíblia fala sobre o amor*

Porque Deus tanto amou o mundo que deu o seu Filho Unigênito, para que todo o que nele crei não pereça, mas tenha a vida eterna. - João 3:16

Fui crucificado com Cristo. Assim, já não sou eu quem vive, mas Cristo vive em mim. A vida que agora vivo no corpo, vivo-a pela fé no filho de Deus, que me amou e se entregou por mim. - Gálatas 2:20

Seibam, portanto, que o Senhor, o seu Deus, é Deus; ele é o Deus fiel, que mantém a aliança e a bondade por mil gerações daqueles que o amam e guardam os seus mandamentos. - Deuteronômio 7:9

pois o Senhor ama quem pratica a justiça, e não abandonará os seus fiéis. . . - Salmo 57:28

Amo os que me amam, e quem me procura me encontra. - Provérbios 8:17

Foi assim que Deus manifestou o seu amor entre nós: enviou o seu Filho Unigênito ao mundo, para que pudéssemos viver por meio dele. Nisto consiste o amor: não em que nós tenhamos amado a Deus, mas em que ele nos amou e enviou seu Filho como propiciação pelos nossos pecados. Amados, visto que Deus assim nos amou, nós também devemos amar-nos uns aos outros. - 1 João 4:9-11

► *Leitura e interpretação de texto (AMOR DE VERDADE)*

► *Atividade do texto*

RECURSOS:

- Quadro branco;
- Caneta para quadro branco;
- Texto;
- Revista Brava;

AVALIAÇÃO:

- A avaliação dos discentes será contínua e realizada através da observação da participação dos alunos, que deverão manifestar sua opinião quando inquiridos;
- Pesquisa, leitura e interpretação de texto e matérias.

ANEXOS:

Telecurso: Artes Plásticas / Ensino Médio, 2008, p.13

Revista Brava. Diversas edições. São Paulo: Ed. Abril

O CARINHO

Carinho é um gesto afetivo entre dois indivíduos que pode envolver contato físico, ou palavras, ou um simples olhar.

Carinho é fonte energética.

Carinho é caminho de amor.

Carinho nunca é demais.

A afetividade é importante, sim.

Carinho é plumagem bonita, macia, gostosa de sentir.

Quem dá afeto se fortifica; quem o recebe se acalma, se ~~tranqüiliza~~, se equilibra.

carinho é sinônimo de amor.

amor é bálsamo para a nossa condição de criança espiritual

Criança precisa de amor para crescer psicologicamente, afetivamente e fisicamente saudável.

Criança precisa de apoio e de muita troca.

Todos nós precisamos de afeto.

ESCOLA: ESTADUAL TANCREDO DE ALMEIDA NEVES PROFESSOR (A): Maria Alcilene Melo Lima COMPONENTE CURRICULAR: Educação Física ANO/SÉRIE: 6º ano TURMAS: A COORDENADOR (A): GESSYTHA AZEVEDO AULAS PREVISTAS: 5dias/aulas EXECUÇÃO: maio			
OBJETIVOS/CAPACIDADES			
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer e desfrutar de jogos e brincadeiras da cultura corporal do Brasil, percebendo-os como recurso valioso para a integração entre pessoas, adotando uma postura não preconceituosa ou discriminatória por razões sociais, culturais ou de gênero. ✓ Relacionar a diversidade de manifestações da cultura corporal de seu ambiente e de outros, com o contexto em que são produzidas e valorizadas. ✓ 			
CONTEÚDOS			
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Revisar conteúdos estudados: conceitos de Educação Física; de cultura Corporal; diferença entre Jogo e Esporte. ✓ Continuar os estudos com: História do Futsal suas habilidades motoras e fundamentos. Observar algumas regras do Futsal. ✓ Jogos Tradicionais (Amarelinha, Bandeirinha, Queimada, pega-pega e suas variações). ✓ Atividade prática: alongamento, exercícios diversos, jogos e esporte (futsal). 			
DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES			
AULA 01 – PRÁTICA Acolhida e organização dos alunos, verificar a frequência;			
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realizar uma atividade de alongamento e aquecimento com movimentos diversos explicando sua importância; ✓ Relembrar sobre as práticas corporais e desenvolver atividade; ✓ Corrida do jogo da velha: alunos divididos em duas equipes. Ao sinal o primeiro de cada equipe irá correr e posicionar o bambolê no cone tentando formar a trinca no jogo da velha, voltará tocará na mão do colega que fará o mesmo procedimento. Vence a equipe que conseguir formar o jogo primeiro. Os demais alunos formarão outras equipes ate que todos tenham participado. ✓ Circuito motor com utilizando cone, bambolê (lateralidade, elevação de joelho, agilidade); ✓ Jogo de Futsal: observar regras e fundamental; ✓ Reunir a turma verificar a frequência e finalizar a aula. 			
AULA 02 – TEÓRICA			
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Retomada do conteúdo da última aula, Revisar conteúdos estudados: O que é Educação Física? ✓ O que é cultura Corporal? Qual a diferença entre Jogo e Esporte? Conduzir a aula através de perguntas e explicações; observa a atividade, leitura das respostas; ✓ Entregar o resumo para os alunos, realizar leitura de alguns trechos, explicação e questionamentos orais e escritos sobre a História do Futsal (como e onde surgiu?), falar sobre as habilidades motoras e fundamentos do Futsal. Conversar com os alunos sobre como se joga (Algumas regras do Futsal). ✓ Jogos Tradicionais (Amarelinha, Bandeirinha, Queimada, Pega-pega e suas variações). ✓ – leitura de alguns trechos, explicações, exemplificação, questões para estudo; ✓ Atividade escrita e observação da atividade feita. ✓ Verificar a presença dos alunos e encerrar a aula. 			
AULA 03 – PRÁTICA			
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Organizar a turma, anotar a frequência; ✓ Alongamento geral e aquecimento com exercícios diversos; ✓ Atividade do bobinho; ✓ Atividade cabeça, joelho... cone – duas fileiras uma de frente para outra. O cone ficará posicionado no centro. Os alunos irão receber os comandos até que o líder grite "cone" quem conseguir pegar o cone primeiro permanece na brincadeira; os jogadores irão sendo eliminados até que sobre apenas um- O vencedor. 			

- ✓ JOGO DE FUTSAL – organizar as equipes masculinas e femininas;
- ✓ Realizar durante cada disputa a observação de regras e fundamentos esportes praticados (futsal);
- ✓ Observar a frequência e finalizar a aula.

AULA 04 – PRÁTICA

- ✓ Alongamento e aquecimento com exercícios diversos (agachamentos, jump, corrida, elevação de joelho, polichinelo).
- ✓ Corrida do bambolê – um aluno puxará o aro enquanto o outro aluno irá pulando dentro e fora do bambolê.
- ✓ Condução/ drible e chute – aluno condutor- estará com a bola de um lado da quadra e irá conduzi-la ao gol ultrapassando os obstáculos. Obstáculos – alunos posicionados com os cones que serão empurrados à medida que o aluno condutor da bola avance em direção ao gol
- ✓ Jogo de futsal- organizar as equipes (observar os fundamentos e regras);
Conferir a frequência e realiza fechamento da aula.

AULA 05 - TEÓRICA

- ✓ Organizar a turma e conversar sobre as aulas anteriores;
- ✓ Conversar sobre conteúdos e atividades práticas vivenciadas;
- ✓ Realizar uma mini gincana do conhecimento: dividir a turma em duas equipes (deixar que escolham um nome);
- ✓ Responde ou passa; Responde ou paga; passe a bola; força; jogo da velha com perguntas, corrida do bambolê. Finalizar com explicação dos conteúdos vistos- alunos. Premiação com pirulitos.
- ✓ Retomar os conteúdos que foram revisados na gincana- professor;
- ✓ Conferir a frequência e encerrar a aula.

AULA 06 – PRÁTICA- extra

- ✓ Alongamento e corrida;
- ✓ Modalidade de futsal: fundamentos básicos e regras;
- ✓ Atividade de Condução e drible- Brincadeira do pega utilizando o drible: quem tiver com a bola perseguirá os colegas e deverá tocá-los (terá que fazer isso sem perder a bola);
- ✓ Atividade do Passe e chute - Chute ao gol- passará a bola e ao recebê-la chutará em direção ao gol;
- ✓ Jogo de futsal misto - (observar fundamentos e regras)
- ✓ Verificar a frequência e realizar o encerramento da aula.

VALORES ATITUDINAIS NAS ATIVIDADES/ SITUAÇÕES	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar a organização para o bom desempenho da aula; • Reconhecer que organização auxilia no seu desenvolvimento; • Contribuir para que ocorra a socialização na turma eliminando preconceitos de gêneros; • Ser companheiro; • Ter determinação para cumprir suas tarefas; • Cooperar para bom aproveitamento do tempo de aula; • Desenvolver autoconfiança ao realizar suas atividades teóricas e práticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades práticas: frequência, participação ativa; • Teórica: atenção, interesse, leitura, participação, produção, explicações e realização das atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bolas • Bambolês • Cordas • Pirulitos • Data show • Quadro e pincel • Texto digitados

DEVOLUTIVA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Maria Ajcilene Melo Lima

Assinatura do (a) Coordenador (a)

Assinatura do (a) Professor (a)

SD2 - Parciais

<i>Escola Pres. Tancredo de Almeida Neves</i>					
SEQUENCIA DIDATICA					
PROFESSOR(A): Maria Desi Olveira	COMPONENTE CURRICULAR: Matemática	ANO/SERIE: 8 ano	TURMAS: A e B		
COORDENADOR(A): Suelen Cássia	AULAS PREVISTAS: 8 horas/ aula		EXECUÇÃO: à		
OBJETIVOS/CAPACIDADES (Competências amplas da disciplina)					
<ul style="list-style-type: none"> Compreender, analisar e sintetizar retas e ângulos e polígonos regulares, utilizando dobraduras, instrumentos de desenho, de mensuração e softwares de geometria dinâmica na construção de retas paralelas, retas perpendiculares, mediatrix de um segmento de reta e bissetriz de um ângulo qualquer e polígonos regulares, aplicando esses conceitos na resolução de problemas diversos. Compreender as relações entre a congruência de triângulos e algumas propriedades de triângulos e quadriláteros, aplicando os casos de congruência de triângulos nas demonstrações dessas propriedades e resolvendo problemas diversos. Compreender a relação existente entre unidades de medida de volume e de capacidade mais usuais, para resolver e elaborar problemas envolvendo cálculo de capacidade de recipientes quaisquer e de volume de recipiente em formato de bloco retangular. 					
CONTEUDOS					
(O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos)					
HABILIDADES		OBJETOS DE CONHECIMENTO			
<ul style="list-style-type: none"> Reconhecimento de elementos primitivos da geometria. Reconhecimento de semirreta e segmento de reta. Reconhecimento de segmentos de reta consecutivos, colineares e congruentes. Identificação, medição e classificação de ângulos representados em um plano. Resolução de problemas diversos envolvendo o conceito de bissetriz de um ângulo. Identificação de posições relativas entre duas retas coplanares. Resolução de problemas diversos envolvendo o conceito de mediatrix de um segmento de reta. Retomada do conceito de polígono e identificação de seus elementos. Relação entre o número de diagonais e o número de lados em um polígono convexo e resolução de problemas envolvendo essa relação. Relação entre os ângulos internos e externos de um polígono convexo e resolução de problemas envolvendo essa relação. 		<ul style="list-style-type: none"> Ponto, reta e plano. Semirreta e segmento de reta. Segmentos de reta consecutivos. Segmentos de reta colineares. Ângulo. Medida de um ângulo. Ângulos congruentes. Classificação de ângulos. Bissetriz de um ângulo. Posições relativas entre duas retas coplanares. Mediatrix de um segmento de reta. Polígono e seus elementos. Diagonais de um polígono. Ângulos de um polígono convexo. Soma das medidas dos ângulos internos de um polígono convexo. Soma das medidas dos ângulos externos de um polígono convexo. Polígonos regulares. Medida do ângulo interno de um polígono regular a partir do número de lados. Congruência de triângulos. Medidas de volume. Medidas de capacidade. Relação entre medidas de volume e de capacidade. 			

<ul style="list-style-type: none"> Relação entre a soma das medidas dos ângulos internos de um polígono convexo qualquer e seu número de lados e resolução de problemas envolvendo essa relação. Reconhecimento de que a soma das medidas dos ângulos externos de um polígono convexo qualquer é 360°. Recordação do conceito de polígono regular e cálculo da medida do ângulo interno de um polígono regular a partir do seu número de lados. Identificação de que um polígono regular pode ser inscrito em uma circunferência. Compreensão do conceito de congruência de triângulos. Reconhecimento de triângulos congruentes segundo um dos casos: LAL, LLL, ALA e LAAo. Aplicação dos casos de congruência de triângulos para descobrir medidas desconhecidas em um problema. Reconhecimento da diferença entre volume e capacidade. Reconhecimento da relação entre um litro e um decímetro cúbico e da relação entre litro e metro cúbico, para resolver e elaborar problemas de cálculo de capacidade de recipientes. Resolução e elaboração de problemas que envolvam o cálculo do volume de recipiente com formato de bloco retangular. 	<ul style="list-style-type: none"> Volume de recipiente com formato de bloco retangular.
---	---

COMPETENCIA(S) DA BNCC E DA DISCIPLINA

- 1- CONHECIMENTO: - Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- 2- PENSAMENTO CIENTÍFICO, CRÍTICO E CRIATIVO: - Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
- 4-COMUNICAÇÃO: - Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo
- 3 - Cultura Digital: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
- 10. Responsabilidade e cidadania

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários

DESCRITORES

D1-Localizar informações explícitas em um texto.

D3-Inferir o sentido de uma palavra ou expressão

D5-Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)

D11-Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto

D21-Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema

D3 – Identificar propriedades de triângulos pela comparação de medidas de lados e ângulos.

D6 – Reconhecer ângulos como mudança de direção ou giros, identificando ângulos retos e não-retos.

D8 – Resolver problema utilizando a propriedade dos polígonos (soma de seus ângulos internos, número de diagonais, cálculo da medida de cada ângulo interno nos polígonos regulares).

D14 – Resolver problema envolvendo noções de volume.

D15 – Resolver problema envolvendo relações entre diferentes unidades de medida.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES (Descrição de situações de ensino e aprendizagem para desenvolver as habilidades)

Orientações:

- *No caso de dúvidas consultar o professor no privado.*
- *Os exercícios serão avaliativos*

Atividade/Situação 1

Leia o noticiário com atenção para responder as questões abaixo.

Setembro tem recorde histórico de queimadas no Pantanal

Área queimada no Pantanal em 2020 supera em 10 vezes a área de vegetação natural perdida em 18 anos

Entre 2000 e 2018, IBGE estimou em 2,1 mil km² a área devastada no Pantanal, que era o bioma mais preservado do país. Já em 2020, pesquisadores estimam a perda de pelo menos 23 mil km² consumidos pelo fogo.

Por Daniel Silveira

24/09/2020 10h21 Atualizado há um dia

Os incêndios que atingem o Pantanal já consumiram, pelo menos, dez vezes mais área de vegetação que em 18 anos de devastação. O bioma já registra, este ano, o maior número de focos de incêndio da história.

Somente nos 23 primeiros dias de setembro, o Pantanal já registrou 6.048 pontos de queimadas. Trata-se do maior número mensal de focos de incêndio de toda a série histórica do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe), iniciada em 1998. Até então, o recorde mensal havia sido em agosto de 2005, quando foram registrados 5.993 focos de incêndio no bioma.

Pantanal já perdeu em 2020 cerca de 2,3 milhões de hectares em queimadas, o que equivale a 23 mil km² — Foto: Economia/G1

Até 2018, o Pantanal era o bioma mais preservado no país. A área devastada no período analisado pelo IBGE correspondeu a apenas 1,6% de sua vegetação nativa. Já a área devastada pelos incêndios em 2020 já representa aproximadamente 17,4% da vegetação remanescente dois anos antes, estimada pelo IBGE em cerca de 133 mil km².

Segundo o levantamento, a área úmida do bioma se manteve estável ao longo do tempo, "mas suas transformações são dinâmicas". De toda a área perdida nos 18 anos de análise, 59,9% foi convertida em pastagens.

QUESTÕES REFLEXIVAS:**Essa atividade será avaliativa:****D1-Localizar informações explícitas em um texto.****D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.**

1) O Pantanal é um tipo de bioma que se caracteriza por ser uma das maiores planícies inundáveis do planeta. Marque a alternativa que corresponde aos estados brasileiros que possuem esse bioma.

- a) Goiás e Mato Grosso
- b) Bahia e Minas Gerais
- c) Pará e Amazonas
- d) Mato Grosso e Mato Grosso do Sul

2) Além do Brasil, o Pantanal também está presente em outros dois países sul-americanos. Marque a alternativa que corresponde a essas duas nações.

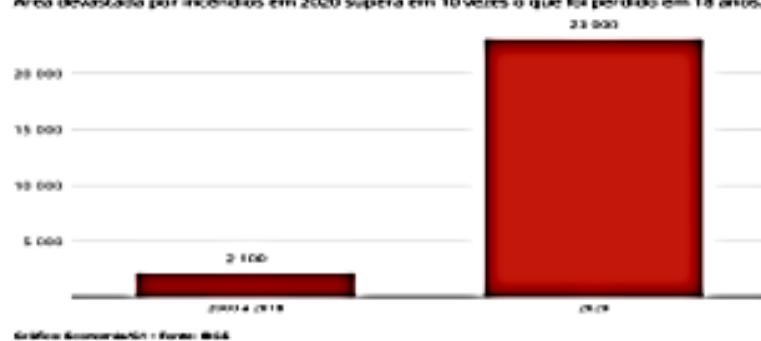
- a) Argentina e Paraguai
- b) Bolívia e Peru
- c) Paraguai e Bolívia
- d) Argentina e Uruguai

3) Quais as consequências das grandes queimadas ? E quem são os mais afetados?

4) Podem existir consequências dessas queimadas no futuro? Quais?

Observe o gráfico:**D36 – Resolver problema envolvendo informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos.****Perda acumulada (em km²) de vegetação no Pantanal**

Área destruída por incêndios em 2020 supera em 10 vezes o que foi perdido em 10 anos.



05) Qual a diferença de vegetação queimadas ao decorrer desses 10 anos citado no gráfico ?

CURIOSIDADES:**TEXTO 2:**

O Pantanal é um bioma que abrange quase 2% do território brasileiro, com uma área total de cerca de 150.000 mil km² com 65% de seu território no estado de Mato Grosso do Sul e 35% no Mato Grosso. É conhecido por ser a maior área inundável do planeta, e está localizado no centro da América do Sul, na bacia hidrográfica do Alto Paraguai.

SEQUENCIA DIDATICA			
PROFESSOR(A): Michelle de Souza Martins	COMPONENTE CURRICULAR: Língua Portuguesa	ANO/SÉRIE: 9º ano	TURMAS: A
COORDENADOR(A): Suélen Cássia	AULAS PREVISTAS: aulas	EXECUÇÃO: 10/2020	
OBJETIVOS/CAPACIDADES (Competências amplex da disciplina) <p>C1 - Utilizar a linguagem oral de forma adequada, em diferentes situações comunicativas, respeitando os diferentes modos de falar.</p> <p>C2 - Ler, de modo autônomo e voluntário, textos correspondentes aos diversos gêneros previstos para o ano e desenvolver procedimentos adequados de estudo, considerando as especificidades de cada gênero.</p> <p>C3 - Utilizar, com propriedade, os conhecimentos sobre padrões da escrita sistematizados em situações de análise linguística.</p> <p>C4 - Produzir e revisar, de modo autônomo, textos correspondentes aos diversos gêneros previstos para o ano, ajustados a diferentes situações comunicativas, bem como textos de apoio à fala planejada adequados às necessidades de estudo, buscando qualidade no conteúdo e na forma – em relação à coerência, coesão e aos padrões normativos da língua.</p>			
CONTEUDOS			
(O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam a desenvolvam as competências que são objetivos)			
HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO		
Análise de relações entre partes e elementos do texto: encadeamento lógico, causa-efeito, razão-consequência, fato-opinião, proposição-argumento. Identificação e avaliação de teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.	<ul style="list-style-type: none"> Relação entre partes e elementos do texto (fato e opinião). Teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.). Relação entre partes e elementos do texto (Causa e efeito). Intenção comunicativa. Planejamento de artigo de opinião. Orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto. 		
Análise de relações entre partes e elementos do texto: encadeamento lógico, causa-efeito, razão-consequência, fato-opinião, proposição-argumento. Inferência das intenções do autor e validação com base em elementos do texto.			
Produção de artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação etc.			

Identificação de efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto.

COMPETÊNCIA(S) DA BNCC E DA DISCIPLINA

1. Conhecimento
2. Pensamento científico, crítico e criativo
3. Senso estético
4. Comunicação
5. Argumentação
6. Cultura Digital
9. Empatia e cooperação.
10. Autonomia

D1 – Localizar informações explícitas em um texto.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

D7 - Identificar a tese de um texto

D8 - Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES (Descrição de situações de ensino e aprendizagem para desenvolver as habilidades)

Situação / Atividade 1.

ARTIGO DE OPINIÃO

E um texto onde a opinião do autor é expressa

O artigo de opinião é um texto onde o autor expõe seu posicionamento sobre um determinado tema de interesse público. É um texto dissertativo que traz argumentos sobre o assunto abordado. O escritor, além de mostrar o seu ponto de vista, deve sustentá-lo com argumentos coerentes. As ideias defendidas em um artigo de opinião são de responsabilidade do autor, e por isso, o mesmo deve ter cuidado com a autenticidade dos elementos apresentados, além de assinar o texto no final. Os artigos de opinião são encontrados em jornais, revistas, TVs, rádios.

Artigo de opinião estrutura

Grande parte dos artigos de opinião segue uma estrutura básica que é dividida em introdução, desenvolvimento e conclusão.

Introdução – A introdução vem logo no primeiro parágrafo do texto, é onde o autor faz a apresentação do tema que será visto no corpo do texto.

Desenvolvimento – No desenvolvimento é onde o autor expõe suas ideias para tentar convencer o leitor a concordar com os argumentos que estão sendo apresentados.

Conclusão – Na conclusão deve ser apresentada uma ideia para solucionar o problema que foi proposto.

Principais características de um artigo de opinião

- O uso da argumentação e persuasão;
- Os textos escritos na primeira e terceira pessoa;
- Normalmente os textos são assinados pelo autor;
- São textos veiculados nos meios de comunicação: rádio, TV, revista;
- Possuem uma linguagem simples, objetiva e subjetiva;
- A maioria dos seus temas é da atualidade;
- Possuem títulos polêmicos e provocativos;
- O verbo aparece no presente e no imperativo.

Exemplo de planejamento de um artigo de opinião:

- Tema: A intolerância religiosa no Brasil.
- Tese: O conhecimento como forma de combate ao desrespeito às religiões.
- Argumento 1: A multiplicidade cultural do país.
- Argumento 2: A hegemonia cristã no país.
- Argumento 3: A marginalidade de religiões de matriz africana.
- Conclusão: Retomar a tese e propor, se possível, o ensino religioso que abarque todas as religiões presentes no território brasileiro nas escolas desde o Ensino Fundamental II

Para aprender mais: <https://www.youtube.com/watch?v=TskyRe7z19I>

Exemplo de artigo de opinião

LER, ESCREVER E PENSAR

Saber escrever pressupõe saber ler e pensar!
 Essas atividades estão intimamente ligadas.
 A leitura não só nos ensina os mecanismos da língua escrita, mas também é fonte inesgotável de ideias que nos ajudarão na tarefa de escrever. É preciso saber ler textos verbais e não-verbais.
 Não basta ler, mas entender, compreender as ideias, a sua estrutura e os recursos utilizados: semântica, intertextualidade, figuras de linguagem.
 Mas, acima de tudo, desenvolver a arte de escrever depende de nós mesmos, de uma disciplina mental conquistada pela autocritica e pela observação cuidadosa do que os outros escreveram.
 Portanto, é fundamental se apropriar das ideias e dos escritos de outros, para articularmos nossas próprias opiniões.

Situação / Atividade 2

Diferenciar opinião x fato

FATO E OPINIÃO Segundo o dicionário Michaelis: Fato: Aquilo de que se trata. O que é real. De fato: com efeito. Estar ao fato: estar ciente, ser sabedor. Opinião: Maneira de opinar; modo de ver pessoal; parecer, voto emitido ou manifestado sobre certo assunto. Com base nessas definições, vê-se que fato é algo que aconteceu, uma informação a ser transmitida; e opinião é o que alguém

SEQUENCIA DIDATICA			
PROFESSOR(A): Rogério Ramos	COMPONENTE CURRICULAR: Ciências da Natureza	ANO/SÉRIE: 7º ano	TURMAS:
COORDENADOR(A): Suelen Cássia	AULAS PREVISTAS:	EXECUÇÃO:	
OBJETIVOS/CAPACIDADES (competências amplies da disciplina) Interpretar situações de equilíbrio e desequilíbrio ambiental relacionando informações sobre a interferência do ser humano e seu impacto nos biomas brasileiros.			
CONTEÚDOS (O que é proposto ensinar explicitamente ou ofer condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as competências que são objetivos)			
HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO		
<ul style="list-style-type: none"> Conceito de equilíbrio ambiental. Descrição do mecanismo natural do efeito estufa, seu papel fundamental para o desenvolvimento da vida na Terra, Descrição do mecanismo natural do efeito estufa, seu papel fundamental para o desenvolvimento da vida na Terra. Interpretação da situação ambiental em sua localidade e como o homem está se relacionando com o ambiente. Interpretação da situação ambiental em sua localidade e como o homem está se relacionando com o ambiente. Reconhecimento de doenças infecciosas e contagiosas, veiculadas pela água e pelo solo da cidade (tifo, disenteria, leptospirose, verminoses etc.) e proposição de formas de evitá-las. Argumentação sobre ação protetora das vacinas, a sua maneira de atuação no organismo como auxiliar do sistema imunitário, Identificação da pele e do sistema imunitário com a função de proteção e defesa do corpo, constituindo sequência de barreiras de defesa contra agentes invasores: substâncias, vírus e bactérias. Noções sobre o sistema digestório humano, do ponto de vista anatômico e fisiológico. 	<ul style="list-style-type: none"> Equilíbrio e desequilíbrio ambiental. Efeito estufa: importância e processos que geram o seu agravamento. Fenômenos naturais e impactos ambientais. Incidência de doenças de veiculação hidrica. Incidência de doenças transmitidas pelo ar. Sistema imunitário: defesa e proteção do organismo. Ação e importância das vacinas na prevenção de doenças e principais vacinas disponibilizadas pelos sistemas de saúde do país. Sistema digestório humano: órgãos, funções e importância para o organismo. 		
COMPETENCIA(S) DA BNCC E DA DISCIPLINA			
COMPETENCIAS GERAIS DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA			
<ul style="list-style-type: none"> Conhecimento - Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Pensamento científico, crítico e criativo - Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar 			

- causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
- Repertório cultural- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

- Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico.
- Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES (descrição de situações de ensino e aprendizagem para desenvolver as habilidades)

Aula 1

Atividade/Situação 1

Nossa aula será iniciada com a leitura do texto. Queimadas no Pantanal. Logo em seguida os alunos irão responder as questões referente ao texto, bem como, fazer uma reflexão sobre as queimadas no meio ambiente. Em seguida será abordado o conteúdo sobre equilíbrio e desequilíbrio ambiental.

Texto: Queimadas no Pantanal

Nos últimos anos, as queimadas no Pantanal vêm aumentando significativamente por diversos motivos, dos quais os mais comum são as causas humanas, sejam acidentais, sejam criminosas. Pelo menos três fatores provocam o avanço dessas práticas, são eles:

- o aumento das atividades agrícolas e pecuárias;
- a ação humana;
- o clima tropical aliado ao tempo seco.

As queimadas e o desmatamento são práticas comumente interligadas, pois realiza-se o desmatamento de áreas, para formação de pastagens, e faz-se a queimada, na tentativa de adubagem e preparo do solo para formação dos pastos. Essas práticas geram resultados nocivos à saúde humana e perda da biodiversidade animal e vegetal da Terra.

Fonte: mundoeducação.

Após a leitura do texto responda

1. Qual a mensagem principal do texto?
2. Quais as consequências das queimadas para os seres vivos?
3. O Pantanal, com a prática de queimadas pela ação humana, está em equilíbrio ambiental? Justifique:

Aula 2

Atividade/Situação 2

Nesta aula será abordado o conteúdo sobre equilíbrio e desequilíbrio ambiental.

Equilíbrio e desequilíbrio ambiental.

Equilíbrio ambiental, ou equilíbrio ecológico, é o estado de um ecossistema onde a fauna e a flora são mais ou menos constantes, mostrando assim, uma relação de dependência e ajuste complexo entre as duas.



O que é desequilíbrio ambiental?

Desequilíbrio ambiental é toda alteração (seja ela intencional ou não) provocada na natureza e que reflete de forma negativa para os sistemas ecológicos. Em outras palavras, é o resultado desastroso da ação humana na natureza, propiciando mudanças de ordem física, química e biológica no equilíbrio ecológico.



Causas do desequilíbrio ambiental

A principal causa do desequilíbrio ambiental está relacionada com as **atividades humanas irresponsáveis**. Dentre elas, destacam-se:

- lavar tanques de navio petroleiro em alto mar, poluindo o ecossistema marinho local;
- despejar na atmosfera grandes quantidades de gases do efeito estufa, resultantes principalmente da queima de combustíveis fósseis;
- poluir rios que cortam regiões mineradoras, com o despejo de metais pesados e lama tóxica;
- desmatar florestas e regiões de preservação ambiental, as quais são responsáveis pelo equilíbrio térmico e purificação do ar local;
- vazári petróleo em plataformas em alto mar;
- extrair madeira de forma ilegal;
- queimar material orgânico em grande quantidade, o que aumenta a concentração de CO₂ na atmosfera;
- jogar lixo em locais inapropriados, poluindo não só a vegetação, mas contaminando também o lençol freático.

O desequilíbrio ambiental também pode ser desencadeada por modificações bióticas ou naturais, como introdução ou extinção de espécies num dado ecossistema e também por desastres naturais, como furacões, terremotos, vendavais, tempestades e maremotos, em casos mais raros.

Consequências do desequilíbrio ambiental

SEQUÊNCIA DIDÁTICA REMOTA								
PROFESSOR (A): Irismar Maciel	COMPONENTE CURRICULAR: HISTÓRIA	ANO/SÉRIE: 6º ANO	TURMAS: A, B					
COORDENADOR (A): Suelen Cassia	AULAS PREVISTAS: 4 AULAS	EXECUÇÃO: Novembro						
OBJETIVOS/CAPACIDADES (competências amplas da disciplina)								
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender e refletir sobre as diferentes formas de uso, posse e exploração dos espaços físicos, pelos diversos povos indígenas, a partir de suas atividades nas relações de trabalho e de produção. • Analisar e comparar, criticamente, as formas de uso e posse da terra entre os primeiros povos da América. 								
CONTEÚDOS (O que é preciso ensinar/explorar ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as competências que são objetivos)								
HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO							
EF07HI08: Descrever as formas de organizações das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências. H22 – Identificar, a partir de mapas e documentos escritos e iconográficos, as principais características das sociedades pré-colombianas (Maias, Astecas e Incas). EF06HI07-Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.	<ul style="list-style-type: none"> • Diferentes tipos de uso, posse e exploração da terra pelos grupos indígenas da América com ênfase nas comunidades indígenas do Acre. • Mudanças e permanências no modo como se estabelecem relações de trabalho e produção, nas diferentes nações indígenas do Acre. • Formas de uso e posse da terra, pelos Astecas, Maias e Incas no século XVI ou os indígenas da Amazônia, no auge do ciclo da borracha. • Compreensão da organização produtiva de sociedades antigas como: Egito, Mesopotâmia. 							
COMPETÊNCIA(S) DA BNCC E DA DISCIPLINA								
<p>Conhecimento- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</p> <p>Argumentação- Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p> <p>Empatia e Cooperação- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza</p>								

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES (Descrição de situações de ensino e aprendizagem para desenvolver as habilidades)
AULA 1 Carga/Horaria -2 H/A **Dia:**
Atividade/Situação 1

Bom dia Senhores pais, responsáveis e alunos! Segue mais uma Atividade Remotas da disciplina de História. Peço-lhes encarecidamente que, antes de iniciar a Atividades leiam com bastante atenção as orientações descritas na mesma e tentamos cumprir com o retorno da Atividade. Peço-lhes encarecidamente que o aluno ao finalizar a Atividade, não esqueça de se identificar com , nome do aluno e a serie para o melhor controle. Estarei à disposição para tirar possíveis dúvida das 8:00 até as 12:00 de Segunda a Sexta-feira. Agradeço a compreensão de todos. Bons estudos!!!

I-Orientações para a Atividade :

- Caros alunos, Nesta aula iremos estudar sobre diferentes tipos de uso, posse e exploração da terra pelos grupos indígenas da América e das comunidades indígenas do Acre. Está sendo disponibilizado para o aluno Texto para realização de leitura e atividade no final do texto.
- O Texto é para leitura e anotar no caderno o que mais lhe chamou a atenção no texto.
- Ao finalizar a Atividade o aluno deverá devolver a atividade na escola , par que eu posso corrigi-la. É importante obedecer a data limite de entrega da atividade.

Momento da correção da atividade abaixo...

★ A correção e devolução da atividade

- ★ Apresentar o Tema da aula: Diferentes tipos de uso, posse e exploração da terra pelos grupos indígenas da América com ênfase nas comunidades indígenas do Acre.
- ★ Apresentar o Objetivo da Atividade: Identificação de diferentes tipos de uso, posse e exploração dos espaços físicos, pelos diversos grupos indígenas da América, com ênfase no modo como as comunidades indígenas do Acre se relacionam com a terra.

Atividade/Situação 2

•Caros alunos realizar a leitura do slide depois e responda as questões abaixo:

★ Começando a Atividade Pense e Responda !!

1- "Antes da chegada dos portugueses quem já habitava o território que atualmente chamamos de 'Brasil'?

2-Obseserve as imagens 1 e 2 e responda:

IMAGEM 1

IMAGEM 2


"São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições (Artigo 231 da Constituição de 1988, 1º parágrafo)."

- a) Quem são as pessoas que aparecem nas imagens 1 e 2?
- b) Do que se trata este fragmento de texto da imagem 2?
- c) Você conhece a história dos povos indígenas do seu município?

SEQUÊNCIA DIDÁTICA						
PROFESSOR(A): Carlenilson do Nascimento Andrade	COMPONENTE CURRICULAR: Geografia	ANO/SÉRIE: 9º Ano	TURMAS: "A"			
COORDENADOR(A): Suelen Cássia	AULAS PREVISTAS:		EXECUÇÃO: Novembro 2020			
OBJETIVOS/CAPACIDADES (Competências amplas da disciplina)						
<ul style="list-style-type: none"> Analisar os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de produtos e culturas na Europa, na Ásia e na Oceania. Relacionar as mudanças técnicas e científicas, decorrentes do processo de industrialização com as transformações no trabalho em diferentes regiões do mundo e suas consequências no Brasil. 						
CONTEÚDOS (O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos)						
HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO					
<ul style="list-style-type: none"> Identificação, compreensão e avaliação crítica dos impactos do processo de industrialização na Europa, Ásia e Oceania. Compreensão da importância da tecnologia para o desenvolvimento econômico dos países europeus e asiáticos. Relacionamento da estrutura econômica ao desenvolvimento regional da Ásia e o perfil produtivo dos Tigres Asiáticos, no contexto global. 	<ul style="list-style-type: none"> Impactos econômicos e culturais do processo de industrialização na Europa, na Ásia e na Oceania. O desenvolvimento econômico e regional da Ásia e os Tigres Asiáticos. Evolução técnica e científica na indústria e no trabalho. 					
COMPETÊNCIA (S) DA BNCC E DA DISCIPLINA						
<p>BNCC- Conhecimento, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania.</p> <p>Competência da disciplina- Analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade.</p> <p><i>Analizar características de países e grupos de países europeus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir suas desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre seus ambientes físico-naturais.</i></p>						
DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES (Descrição de situações de ensino e aprendizagem para desenvolver as habilidades)						

Atividade/Situação 01

- Texto introdutivo: Será passado aos alunos um texto referente ao transporte ecológico na Europa. Após o texto os alunos irão responder algumas questões referente ao texto.

TEXTO:

TRANSPORTE NA UNIÃO EUROPEIA: O USO DAS BICICLETAS NAS CIDADES

Uma das políticas adotadas pela União Europeia foi a ampliação e modernização dos principais eixos de transportes do continente.

Nas cidades, os investimentos em infraestruturas "inteligentes" e o estímulo ao uso de bicicletas têm contribuído para melhorar a mobilidade urbana. Veja, na fotografia abaixo e no texto a seguir, o exemplo adotado pelos Países Baixos, cujas principais cidades são consideradas locais adequados para deslocamentos por bicicletas.

Como a Holanda se tornou um país de ciclistas

Investimentos em infraestrutura, educação e na legislação fazem do país um dos melhores, senão o melhor, lugares do mundo para se pedalar. Priorizar as bicicletas é a política pública local desde a década de 1970.

A naturalidade com que os ciclistas se integram ao trânsito nas cidades holandesas surpreende os visitantes de países que priorizam automóveis. Boa infraestrutura, investimentos em educação e leis protetivas elçaram a Holanda às primeiras posições em rankings internacionais de países mais amigáveis às bicicletas.

De acordo com o índice elaborado pela consultoria dinamarquesa de design urbano Copenhagenize, em parceria com a revista *Wired*, por exemplo, três cidades holandesas.

– Amsterdã, Utrecht e Eindhoven – estão entre as cinco melhores do mundo para se pedalar. O estudo, que abrangeu 122 municípios com mais de 600 mil habitantes, avalia desde planejamento urbano até aspectos culturais.

Hoje, 34% dos deslocamentos de até 7,5 km na Holanda são realizados por bicicletas, em comparação a 4% no Brasil. Mas nem sempre foi assim. Da mesma forma que em diversos outros lugares da Europa, o uso de bicicletas como meio de transporte sofreu um forte retrocesso na Holanda por volta das décadas de 1950 e 1960, quando os carros se popularizaram. Com a economia do país em expansão, os responsáveis pelas políticas de planejamento urbano das cidades holandesas passaram a privilegiar o automóvel, considerado à época o veículo do futuro e estratégico para o crescimento econômico.

O tráfego de carros se intensificou a partir de então, trazendo, além de congestionamentos, um excessivo aumento no número de acidentes de trânsito. No ano de 1971, mais de 400 crianças morreram por causa de acidentes envolvendo automóveis. Foi o estopim para que a população saísse às ruas em um movimento que ficou conhecido como "Stop de Kindermoord" ("Parem com o assassinato de crianças"). Nesse contexto, grupos de ativistas reivindicando melhores condições e infraestrutura para os ciclistas ganharam cada vez mais espaço.

Às demandas populares somou-se o fator econômico. Em 1973, o preço do petróleo quadruplicou na Holanda em decorrência do embargo de países árabes às nações que apoiaram Israel na Guerra do Yom Kippur. As aparentes desvantagens do carro causaram uma mudança de perspectivas também nos

governantes, que passaram a investir em políticas de fomento ao uso de bicicletas como meio de locomoção diário.

A busca por soluções favoráveis aos ciclistas continua até hoje, como ressalta Ruth Oldenziel, coautora do livro *Cycling cities: the european experience* e professora de História Europeia e Americana da Universidade Tecnológica de Eindhoven. "É uma história de movimentos sociais e trabalho político árduo. Desde os anos 1970, nós tivemos políticas de reivindicação das ruas que partiram tanto da população quanto de autoridades.

E nós ainda não chegamos lá. Trata-se de um trabalho em constante andamento que requer tempo e grande empenho", pondera.

Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/reportagem/2017/02/27/Como-a-Holanda-setorou>>.

01- De acordo com o texto, quais foram as políticas adotadas para priorizar o uso das bicicletas nas cidades dos Países Baixos? (1,0)

02- Na sua opinião, por que os Países Baixos, assim como outros países da União Europeia, adotam políticas para priorizar o uso de bicicletas como um dos principais meios de transporte urbano? (1,0)

Atividade/Situação 02

• **Conteúdo:** Durante a leitura do conteúdo, destaque os aspectos mais importantes.

UNIÃO EUROPEIA

A União Europeia (UE) é um bloco formado por 28 países integrados economicamente, com situação conjunta em diversas ações políticas e livre circulação de mercadorias e pessoas. Apesar da crise financeira, social e política que alguns de seus países-membros enfrentaram, principalmente desde 2008, esse bloco representa uma poderosa força econômica e política no cenário mundial.

Países integrantes da UE com economias mais frágeis e que haviam recebido pesados investimentos externos, como Portugal, Irlanda, Grécia e Espanha, viram-se em sérias dificuldades para honrar seus compromissos financeiros. A instabilidade econômica criada gerou incertezas sobre a permanência de alguns desses países no bloco e sobre a coesão da própria União Europeia. Algumas dessas economias já se recuperaram ou estão em recuperação.

Em junho de 2016, o Reino Unido realizou um plebiscito para decidir se continuaria na União Europeia. O episódio ficou conhecido como Brexit, que vem das palavras em inglês *Britain* (Grã-Bretanha) e *exit* (saída). Com 52% dos votos, a população britânica optou pela saída da UE.

A ORIGEM DA UNIÃO EUROPEIA

A necessidade de estabilização política e econômica de uma Europa instável e debilitada após a Segunda Guerra Mundial foi o fator determinante da construção histórica da União Europeia (UE).

SEQUÊNCIA DIDÁTICA			
PROFESSOR (A): Susiane dos Santos Silva	COMPONENTE CURRICULAR: Língua Inglesa	ANO/SÉRIE: 7º	TURMAS: "A,B"
COORDENADOR (A): Suélen Cássia	AULAS PREVISTAS:	EXECUÇÃO:	
COMPETENCIA (S) GERAL DA BNCC: <ul style="list-style-type: none"> CONHECIMENTO: Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade; continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. COMUNICAÇÃO: Utilizar diferentes linguagens verbal, corporal, visual, sonora e digital para expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos. CULTURA DIGITAL: compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação nas diversas práticas sociais. EMPATIA E COOPERAÇÃO: exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro sem preconceito de qualquer natureza. 			
OBJETIVOS/CAPACIDADES (Competências amplas da escola) <ul style="list-style-type: none"> Compreender o fenômeno lingüístico da variação na própria língua materna e o fato de que a LI não existe só na variação padrão. Interagir em situações de comunicação. Compreender, de forma geral, os diferentes gêneros textuais escritos em mídias impressas e digitais, conhecendo elementos de organização textual e entendendo a leitura como um processo não-linear. Expressar-se na LI por meio da escrita, em formatos diversos. 			
CONTEÚDOS (O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos)			
HABILIDADES	OBJETOS DO CONHECIMENTO		
<ul style="list-style-type: none"> Investigação e análise dos modos de falar em LI, refutando preconceitos e reconhecimento da variação lingüística como fenômeno natural das línguas e como manifestação de formas de pensar e expressar o mundo, demonstrando respeito às diferenças. Inferências, com base em leitura rápida (skimming, scanning), observando títulos, palavras chaves. Organização do texto em unidades de sentido, considerando aspectos como a divisão de parágrafos ou tópicos e subtópicos, explorando as possibilidades de organização gráfica, de suporte e de formato do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> Técnicas de leitura: observando títulos, imagens e inferências sobre o tema geral do texto) Variação lingüística (uso de gírias, acronyms, ausência de concordância verbal, etc.) 		

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES (Descrição de situações de ensino e aprendizagem para desenvolver as habilidades - EAD)

◆ **CLASS 1 (AULA 1)**

- HI, GUYS! WELCOME BACK TO OUR ENGLISH CLASS!!!! (Oi, pessoal! Sejam bem vindos a nossa aula de inglês)
- Vamos iniciar nossa aula com um comic strip (tirinha): Calvin says no bullying (Calvin and Moe)

LET'S GO READING (VAMOS LER) Calvin says no bullying (Calvin and Moe)



■ Vocabulary:

1. I'd rather change it: Eu preferiria mudar ela.
2. I'd settle for being ignored: Eu aceitaria ser ignorado.

- Você poderia narrar sobre o acontecimento desenvolvido na tirinha?
- Foi necessário dominar a língua inglesa para identificar a ideia principal do texto?
- A charge aborda um tema bastante relevante no nosso cotidiano. Que tema é esse?
- O que você sabe sobre o tema?

ATIVIDADE AVALIATIVA



(Resolver e entregar essa folha para o professor)

1. Who are the characters? _____
2. Where does the scene take place? _____
3. What is going on? _____
4. Why is this comic strip funny? (responda em português)

5. According to the charge, choose the correct statements below:
 - () This comic strip shows a matter of actuality called racism.
 - () This comic strip shows a matter of actuality called bullying.
 - () This comic strip shows a matter of actuality called friendship.
6. What kind of bullying shows in the comic strip?
 () social () cyberbullying () physical () verbal
7. What is the greater Calvin's desire, at this moment?
 () be really a popular boy.
 () be accepted.
 () be ignored
 () be a bully

SEQUENCIA DIDATICA			
PROFESSOR(A): Charles André Rosas Cavalcante	COMPONENTE CURRICULAR: Arte 3º BIMESTRE	ANO/SÉRIE: 8º Ano	TURMAS: A e B
COORDENADOR(A): Suélen Cássia	AULAS PREVISTAS:	EXECUÇÃO:	
OBJETIVOS/CAPACIDADES (Competências amplas da disciplina)			
<ul style="list-style-type: none"> Explorar, criar, expressar-se e comunicar-se de maneira individual e coletiva e colaborativa, através da improvisação, composição e interpretação musical. Analizar e experimentar improvisos, compor e interpretar diferentes formas de dança. 			
CONTEÚDOS (O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos)			
HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO		
<p>Música</p> <ul style="list-style-type: none"> Interpretação de músicas instrumentais ou vocais, sobretudo de músicas relacionadas ao universo cultural das crianças, adolescentes e jovens do meio urbano ou rural. Conceituação e experimentação, nas improvisações, composições e interpretações, dos elementos musicais nas suas formas mais básicas: intensidade, altura, duração, timbre, pulsação, ritmo. Improvização, utilizando sons de diferentes naturezas e procedências, quer sejam produzidos pelo próprio corpo, por materiais sonoros ou instrumentos musicais. <p>Dança</p> <ul style="list-style-type: none"> Improvização de danças utilizando movimentos, seu desenvolvimento no espaço e sua relação com os ritmos. Identificação e nomeação de aspectos estruturais das danças praticadas (número de participantes, papéis e funções durante a execução etc.). 	<p>Música</p> <ul style="list-style-type: none"> Sons da natureza e artificiais; Paisagem sonora Propriedades do som: Timbre; Intensidade; Altura; Duração <p>Dança</p> <ul style="list-style-type: none"> Origem Cultural da dança Elementos da dança: Eixo Fluxo Peso Giros Rolamentos Saltos 		
COMPETÊNCIA(S) DA BNCC E DA DISCIPLINA			
<p>COMPETÊNCIA GERAL DA BNCC:</p> <p>→ Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.</p>			

- Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.

COMPETÊNCIA DA DISCIPLINA ARTE NA BNCC:

- Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
- Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
- Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.

COMPETÊNCIA DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA NA BNCC:

- Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
- Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
- Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissensoriais que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES (Descrição de situações de ensino e aprendizagem para desenvolver as habilidades)

Atividade/Situação 1 – AULA 01 e 02

- Envio dos textos e atividades para os alunos.
- Os mesmos serão orientados a escreverem apenas as atividades no caderno e resolvê-las, fazendo a devolutiva para o professor na data combinada.
- Os alunos que tiverem dúvidas serão orientados a entrar em contato com o professor pelo Whatsapp, no PV.

Música

Música é a combinação de ritmo, harmonia e melodia, de maneira agradável ao ouvido. No sentido amplo é a organização temporal de sons e silêncios (pausas). No sentido restrito, é a arte de coordenar e transmitir efeitos sonoros, harmoniosos e esteticamente válidos, podendo ser transmitida através da voz ou de instrumentos musicais.



Os sons

Sons da natureza

São todos os sons que vêm da natureza. Por exemplo: trovão, chuva, vento, mar, cachoeira, canto do pássaro, entre outros.



Sons artificiais/ humanizados

A todos os sons que direta ou indiretamente são produzidos pelo ser humano damos o nome de sons humanizados, tais como o som produzido pelo trabalhar dos automóveis, o tocar de uma campainha, o estalar dos dedos e os produzidos pela voz.



Sons da natureza	Sons artificiais/humanizados
Agudo: canto do rouxinol. 	Agudo: som de uma guitarra. 
Grave: Trovão. 	Grave: som de um tambor. 
<p>Paisagem sonora</p> <p>Sons do ambiente como um todo</p> 	
<p>Paisagem sonora é considerada todos os sons do ambiente como um todo. São todos os sons que estão ao nosso redor no ambiente em que nos encontramos. Murray Schafer, canadense, professor, compositor escritor, fez um estudo sobre a paisagem sonora e passou para seus alunos, que cada ambiente produz um som diferente. Por exemplo: o som do barulho do carro que passa na rua, som da TV ligada, das pessoas conversando em casa, da porta quando alguém a fecha, etc.</p> <p>ATIVIDADE – (3,0 PONTOS)</p> <p>Vamos fazer uma paisagem sonora</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escolha três ambientes diferentes e registre no seu caderno, os sons que você consegue ouvir em cada ambiente exemplo: (na sua casa, na igreja, no quintal de casa, entre outros); • Se preferir, grave o som em cada um desses ambientes para ouvir depois e fazer o registro no caderno; 	

SEQUENCIA DIDATICA			
PROFESSOR(A): Charles André Rosas Cavalcante	COMPONENTE CURRICULAR: Religião 3º BIMESTRE	ANO/SÉRIE: 6º Ano	TURMAS: A e B
COORDENADOR(A): Suelen Cássia	AULAS PREVISTAS: 04 AULAS	EXECUÇÃO: NOVEMBRO	
OBJETIVOS/CAPACIDADES (Competências amplas da disciplina)			
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios. ✓ Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver. ✓ Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente. 			
CONTEÚDOS (O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos)			
HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO		
<ul style="list-style-type: none"> ➢ Reconhecimento de que os textos escritos são utilizados pelas tradições religiosas de maneiras diversas. ➢ Compreensão dos diferentes modelos de celebrações, rituais, cultos, festas e práticas de iniciação existentes nas expressões religiosas. ➢ Identificação dos mitos, ritos e símbolos e reconhecimento de sua importância na estruturação das diferentes crenças, tradições e movimentos religiosos. ➢ Exemplificação da relação entre mito, rito e símbolo nas diferentes práticas celebrativas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ A diversidade de uso dos textos escritos nas variadas tradições religiosas. ➢ Modelos de celebrações, cultos, rituais, festas e práticas de iniciação nas diferentes expressões religiosas. ➢ Ritos, mitos e símbolos e sua importância na estruturação de diferentes crenças, tradições e movimentos religiosos. ➢ Mito, rito e símbolo nas práticas celebrativas: relações, semelhanças e diferenças. 		
COMPETENCIA(S) DA BNCC E DA DISCIPLINA			
COMPETÊNCIA GERAL DA BNCC: <ul style="list-style-type: none"> → Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária. → Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. → Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. → Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas. COMPETÊNCIA DA DISCIPLINA RELIGIÃO NA BNCC:			

- Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver;
- Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
- Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.

COMPETÊNCIA DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA NA BNCC:

- Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
- Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
- Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES (Descrição de situações de ensino e aprendizagem para desenvolver as habilidades)

Atividade/Situação 1 – AULA 01

- ✓ Pedir que os alunos revisem o conteúdo estudado no bimestre anterior;
- ✓ Orientar o aluno a realizar uma leitura individual para que se aproprie do conteúdo;
- ✓ Solicitar que o aluno realize as atividades propostas, registre e envie a atividade resolvida para professora.
- ✓ Atividade será corrigida no privado e enviada uma devolutiva para que os alunos possam corrigir os possíveis erros ou sanarem dúvidas.

TEXTOS SAGRADOS NAS RELIGIÕES

Toda religião existente possui um conjunto de textos sagrados que expressam suas ideias centrais e narram a história da tradição. Esses textos, que em muitos casos se acredita que tenham sido passados diretamente por uma divindade, são utilizados nos rituais e na educação religiosa.

DIVERSAS RELIGIÕES, VALORES EM COMUM

Mesmo com culturas, histórias e entendimentos distintos a respeito do sagrado, a boa convivência e o diálogo inter-religioso são fundamentais para perceber que o que nos une é a busca por uma sociedade melhor. E considerando essa visão que devemos interpretar os textos sagrados.

Os Dez Mandamentos, por exemplo, são válidos para os judeus e para os cristãos. Estão registrados na Bíblia e na Torá e constituem um código de conduta e de ética. O texto sagrado narra que Moisés recebe os Dez Mandamentos das mãos de Deus, escritos em uma tábua de pedra. Além desses mandamentos, Jesus ensinou a seus discípulos o que chamou de "um: *Dou-vos um mandamento novo: que ameis uns aos outros. Como eu vos amei, amai-vos também uns aos outros.*

JOAO. In: BÍBLIA de Jerusalém. São Paulo: Paulus, 2002.

Cap. 13, vers. 34.

No Alcorão, por exemplo, além de um código penal (que estabelece crimes e penas), circunstâncias, mesmo em relação àqueles vistos como inimigos ou adversários.

No jainismo, religião Indiana antiga, os monges e as monjas estão vinculadas a cinco grandes juramentos: não matar e não provocar dor, não mentir, não roubar, manter a castidade; e não possuir nada.

Os ensinamentos no Tripitaka, um dos textos sagrados do budismo, referem-se a quatro preceitos fundamentais: procurar boas companhias; entender a lei; fortalecer a mente por meio da reflexão; e praticar a virtude. Conhecer diferentes religiões e textos sagrados nos permite discutir os problemas fundamentais da existência e entender como diversos povos lidam com eles.

ATIVIDADE (2,0 pontos)

1. Analise as afirmações a seguir e indique V nas verdadeiras e F nas falsas.

- () Os ensinamentos dos textos sagrados são seguidos apenas durante os cultos religiosos.
- () Os textos sagrados têm um papel importante na preservação das memórias de uma comunidade.
- () Para vivenciar a religiosidade no cotidiano, os adeptos de diferentes religiões buscam orientação em textos sagrados.
- () É possível compreender a história e a cultura de um povo por meio do estudo dos seus textos sagrados.
- () Os textos sagrados não devem ser estudados nem questionados, pois têm uma única interpretação possível.
- () Existem diferentes interpretações sobre os ensinamentos dos textos sagrados.

2. Assinale X nas frases que apresentam as funções dos textos sagrados.

Estabelecer regras de conduta.

Dar sentido ao mundo.

Transmitir ensinamentos.

Fornecer explicações científicas para a realidade.

3. Os textos sagrados contêm os ensinamentos básicos das religiões e podem influenciar a estrutura de uma sociedade. Pesquise um exemplo de religião que compartilha conhecimentos pela escrita e um exemplo de religião que compartilha conhecimentos pela oralidade.

Escola de Ensino Fundamental Presidente Tancredo de A. Neves

SEQUENCIA DIDATICA			
PROFESSORA: Maria Alcilene Melo Lima	COMPONENTE CURRICULAR: Educação Física	ANO/SÉRIE: 8º ano.	TURMAS: "A e B"
COORDENADORA: Suelen Cássia	AULAS PREVISTAS: 06 horas/aulas	EXECUÇÃO:	

OBJETIVOS/CAPACIDADES

- Conhecer, valorizar, apreciar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações da ginástica do Brasil e do mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas. Relacionar a diversidade de manifestações da cultura corporal de seu ambiente e de outros, com o contexto em que são produzidos e valorizados.
- Perceber as possibilidades de desenvolvimento das capacidades físicas e habilidades motoras nas ginásticas, considerando seus próprios limites e possibilidades, de forma a poder estabelecer metas com maior autonomia, valorizando o conhecimento para o desenvolvimento pessoal.

CONTEUDOS

HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
<ul style="list-style-type: none"> • História da Ginástica: método sueco, francês, calistênico e ginástico e ginástica na atualidade. • Pesquisa sobre práticas de ginásticas e os diferentes contextos em que foram produzidas. • Experimentação e fruição em atividades ginásticas competitivas individuais e coletivas, identificando as exigências corporais e adequando sua atuação ao contexto escolar. • Conhecimento dos princípios básicos do treinamento e da fisiologia do exercício incluindo os conceitos de volume e intensidade. • Identificação e comparação das características das práticas corporais de aventura profissional e educacional, bem como suas transformações históricas. • Participação em modalidades esportivas individuais e coletivas, adotando uma atitude de pesquisa pessoal a respeito dos limites e possibilidades do próprio corpo. 	<ul style="list-style-type: none"> • História da Ginástica: método sueco, francês, calistênico e ginástico e ginástica na atualidade. • Calistenia. • Ginástica de conscientização corporal. • Princípios Básicos da fisiologia do exercício. • Vícios Posturais • Práticas corporais de aventura na natureza

COMPETENCIA(S) DA BNCC

- Conhecimento.
- Pensamento científico, crítico e criativo.
- Senso Crítico.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Semana I- Aula – 01 Ginástica



1. Você conhece ou já viu os movimentos realizados na imagem? sim não
 2. Marque todos os locais onde viu esses movimentos serem realizados:
 igreja escola televisão
 academias praças
- CONHECENDO UM POCO MAIS**

01. Você conhece ou já ouviu essa expressão? Comente.



Ginástica

Origem

Ginástica entendida por Ramos (1982:15) como a prática do exercício físico vem da Pré-história, afirma-se na Antiguidade, estaciona na Idade Média, fundamenta-se na Idade Moderna e sistematiza-se nos primórdios da Idade Contemporânea.

No homem pré-histórico a atividade física tinha papel relevante para sua sobrevivência, expressa principalmente na necessidade vital de atacar e defender-se. O exercício físico de caráter utilitário e sistematizado de forma rudimentar, era transmitido através das gerações e fazia parte dos jogos, rituais e festividades.

Na Antiguidade, principalmente no Oriente, os exercícios físicos aparecem nas várias formas de luta, na natação, no remo, no hipismo, na arte de atirar com o arco, como exercícios utilitários, nos jogos, nos rituais religiosos e na preparação guerreira de maneira geral.

Para a maioria dos especialistas, a ginástica atual teve no início do século XIX seu grande momento, pois foi neste período que surgiram as quatro grandes escolas do esporte (Inglesa, Alemã, Sueca e Francesa) e os principais métodos e aparelhos ginásticos. Desde então, a modalidade não parou de se desenvolver. Em 23 de julho de 1881, foi fundada a Federação Europeia de Ginástica, entidade que se tornaria posteriormente, em 1921, a atualmente conhecida FIG (Federação Internacional de Ginástica).

- Os objetivos dos métodos francês, sueco, alemão e calistênico de ginástica são:
- O método francês busca a preocupação com o aperfeiçoamento motor, por meio do desenvolvimento da aptidão física e dos exercícios considerados naturais, não aceitando de maneira alguma os exercícios artificiais e forçados.
 - O método Sueco visa estimular o racional afim de desenvolver as capacidades e aptidões físicas.
 - O método Alemão utiliza o meio externo, a natureza para a prática de exercícios físicos, diferente de todos os demais métodos.
 - O método calistênico usa o equilíbrio associado a movimentos livres de braços e pernas que visam o aumento da massa muscular.

QUESTIONÁRIO

- 1) Em que período da história surgiu a ginástica?
- 2) Qual era o papel da ginástica no homem da pré história?
- 3) No oriente o exercício físico aparecia de diferentes formas, quais são elas?
- 4) No século XIX surgiu as quatro grandes escolas do esporte, quais foram elas?

Semana II – Aula – 02 Calistenia.

Conhecimentos prévios: copie e responda no caderno.

O que é a calistenia?

Calistenia (ou "ginástica calistênica" e até "street workout") é uma forma de treinamento físico em que se utiliza o peso corporal para movimentos acrobáticos e de força. Os exercícios de calistenia desenvolvem habilidades corporais (como equilíbrio, coordenação motora, consciência corporal e flexibilidade) e uma melhor fisionomia, pois auxiliam na perda de peso e no aumento de massa muscular.

ORIGEM

O termo vem do grego "kalos" e "sthenos" que, respectivamente, significam beleza e força. Assim, os gregos associavam este treinamento por peso corporal à "bela força", fazendo com que a calistenia ficasse conhecida como "a arte e a ciência do belo movimento".

No período clássico, os gregos idealizavam um corpo sô e vigoroso, com a perfeição do equilíbrio estético.

Platão, àquela época, abordava sobre "a unidade harmônica": combinação de beleza, força e saúde em exercícios físicos e intelectuais.

Benefícios da calistenia

- Queima calorias
- Aumenta a força física
- Aumenta a massa muscular
- Melhora a resistência
- Melhora a mobilidade
- Melhora o equilíbrio
- Melhora a flexibilidade
- Pode ser feita em espaço aberto
- Auxilia a coordenação motora
- Trabalha vários grupos musculares simultaneamente
- Fortalece ossos e articulações
- Promove a sensação de bem-estar

