



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS VI POETA PINTO DO MONTEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – PORTUGUÊS**

FERNANDA KARULINE LIMA DA SILVA

**PROFESSORES DE PORTUGUÊS EM FORMAÇÃO INICIAL E O DESAFIO DE
ABORDAR A PROVA BRASIL NAS SALAS DE AULA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**MONTEIRO
2019**

FERNANDA KARULINE LIMA DA SILVA

**PROFESSORES DE PORTUGUÊS EM FORMAÇÃO INICIAL E O DESAFIO DE
ABORDAR A PROVA BRASIL NAS SALAS DE AULA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Exatas da Universidade Estadual da Paraíba – Campus VI, como um dos requisitos à obtenção do título de licenciada em Letras – Língua Portuguesa

Orientador: Prof. Me. Bruno Alves Pereira

**MONTEIRO
2019**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586p Silva, Fernanda Karuline Lima da.

Professores de português em formação inicial e o desafio de abordar a Prova Brasil em salas de aula da Educação Básica [manuscrito] / Fernanda Karuline Lima da Silva. - 2019.

74 p.

Diditado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas, 2019.

“Orientação : Prof. Me. Bruno Alves Pereira, Coordenação do Curso de Letras - CCHE.”

1. Prova Brasil. 2. Educação Básica. 3. Habilidade de leitura. 4. Aula de português. I. Título

21.ed.CDD 371.27

FERNANDA KARULINE LIMA DA SILVA

**PROFESSORES DE PORTUGUÊS EM FORMAÇÃO INICIAL E O DESAFIO DE
ABORDAR A PROVA BRASIL NAS SALAS DE AULA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

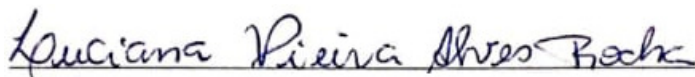
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Exatas da Universidade Estadual da Paraíba – Campus VI, como um dos requisitos à obtenção do título de licenciada em Letras – Língua Portuguesa

Aprovado em: 12/06/2019

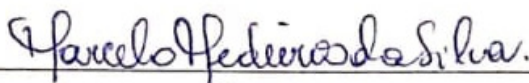
BANCA EXAMINADORA



Prof. Me. Bruno Alves Pereira (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Ma. Luciana Vieira Alves Rocha
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A Apoliano meu companheiro, por todo amor, apoio,
paciência e tudo aquilo que representa em minha vida.
Ao meu filho, Artur, pelo amor incondicional
DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe Luzinete e tias Eliete e Socorro que não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa da minha vida e que sempre me incentivaram.

Ao meu esposo Apoliano que sempre esteve ao meu lado, compreendeu minhas ausências, e sempre me apoiou. Você é parte essencial dessa conquista.

Ao meu filho amado Artur tudo é por você e para você.

A minhas irmãs, Jéssica e Talita por todo amor e companheirismo.

Aos meus sogros, Maria e João Evangelista e minha cunhada, Ediliane por todo auxílio durante esta trajetória.

As amigas de graduação Isabel, Irismar, Laíza e Laíse pelas alegrias e angústias compartilhadas, vocês tornaram cada momento ainda mais especial.

Às professoras Adriana Gregório, Amanda Freitas, Dorotéia Euzébio, Luciana Nery e Juana Darc, por tudo o que aprendi com vocês, seus ensinamentos foram muito além dos conteúdos, com vocês aprendi não apenas sobre a matéria, mas também sobre a vida e como ser uma pessoa melhor.

Ao meu orientador, Me. Bruno pela paciência, oportunidade e confiança que depositou em mim, você me inspira a ser uma profissional melhor a cada dia.

A Jéssica, pela paciência e contribuição no desenvolvimento deste trabalho.

A todos os professores que encontrei nesta caminhada, vocês deixaram marcas e ensinamentos positivos.

Aos professores Luciana e Marcelo que aceitaram o convite para participar da banca examinadora, obrigado pela disponibilidade e contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa.

A todos os funcionários da UEPB – Campus VI, pela presteza e atendimento quando nos foi necessário.

A todos que não mencionei, mas que contribuíram direto ou indiretamente e pela torcida para que tudo desse certo.

O sucesso nasce do querer, da determinação e persistência em se chegar a um objetivo. Mesmo não atingindo o alvo, quem busca e vence obstáculos, no mínimo fará coisas admiráveis.

José de Alencar

RESUMO

As avaliações em larga escala têm conquistado cada vez mais espaço no âmbito educacional, tanto no cotidiano das escolas quanto nas pesquisas acadêmicas. Entre essas avaliações, uma das mais conhecidas é a Prova Brasil (PB) – objeto deste estudo. Ao olhar para a parte dessa avaliação destinada à Língua Portuguesa, esta pesquisa buscou responder a duas perguntas: I) o que os professores em formação inicial fazem para abordar a PB em sala de aula?; e II) o que é feito por esses professores resulta na melhoria das habilidades de leitura dos discentes? Para responder às perguntas postas, estabelecemos os seguintes objetivos: a) identificar as estratégias didático-discursivas que compõem os projetos didáticos de duas professoras em formação inicial para abordagem da Prova Brasil de Língua Portuguesa em nonos anos da educação básica pública; e b) observar se os projetos didáticos mobilizados resultam em melhorias nas habilidades de leitura dos alunos. Nossa pesquisa, situada na área de Linguística Aplicada, é qualitativa, descritivo-interpretativa e documental. O corpus em análise é composto por 2 (dois) relatórios nos quais professores em formação descrevem e analisam intervenções realizadas em conjunto, nos anos de 2015 e 2017, por dois espaços de formação de professores: o componente curricular obrigatório “Estágio Supervisionado II” da Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e o projeto de extensão “A Prova Brasil de Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental: por uma parceria entre a formação de professores e a escola de educação básica”, e por resultados de 4 (quatro) simulados da PB aplicados em uma rede de ensino do Cariri Paraibano. Constituem o aporte teórico desta pesquisa: a matriz de referência da Prova Brasil de Língua Portuguesa (BRASIL/MEC/PDE, 2008), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), Matencio (2001) e Pereira (2011). A análise realizada mostra que as estratégias didático-discursivas mobilizadas apontam para dois movimentos principais. Inicialmente, os professores em formação aplicaram simulados para verificação dos descritores da PB menos dominados pelas turmas nas quais as intervenções ocorreram. Em seguida, os professores selecionaram os conteúdos com base nas dificuldades identificadas e desenvolveram o processo de ensino-aprendizagem tendo o texto como centro de todas as atividades empreendidas. A pesquisa também identificou que os projetos didáticos desenvolvidos tiveram impacto relativamente pequeno, porém significativo, na melhoria das habilidades de leitura dos discentes e nas escolas participantes.

Palavras-Chave: Ensino. Prova Brasil. Língua Portuguesa. Professores em formação inicial.

ABSTRACT

Large-scale evaluations have been gaining more and more space in the educational sphere, both in the daily life of schools and in academic research. Among these evaluations, one of the best known is the Prova Brasil (PB) - object of this study. When looking at the part of this assessment aimed at the Portuguese Language, this research sought to answer two questions: 1) What do the training teachers do to approach the PB in the classroom ?; and II) what is done by the teachers in training results in the improvement of the reading skills of the students? In order to answer the questions put, we established the following objectives: a) to identify the didactic-discursive strategies that make up the didactic projects of two teachers in training to approach the Brazilian Proof of Portuguese Language in the 9th year of public basic education; and b) to observe if the didactic projects mobilized result in improvements in the skills of reading of the students. Our research, located in the area of Applied Linguistics, is qualitative, descriptive-interpretative and documentary. The corpus under analysis is composed of 2 (two) reports in which the teachers in training describe and analyze the joint interventions, in the years 2015 and 2017, by two spaces of teacher training: the compulsory curricular component "Supervised Internship II" of Licentiate in Letters - Portuguese Language and the extension project "The Brazilian Proof of Portuguese Language in the 9th year of Elementary School: for a partnership between teacher training and the basic education school", and results by 4 (four) simulated PB in a Cariri Paraibano teaching network. They constitute the theoretical contribution of this research: Matrix (2001) and Pereira (2011), the reference matrix of the Brazilian Proof of Portuguese Language (BRASIL / MEC /, 2008), the National Curricular Parameters (NCP) (Brazil, 1998), Matencio (2001) e Pereira (2011). The analysis shows that the mobilized didactic-discursive strategies point to two main movements. Initially, the teachers in training applied simulations to verify the PB descriptors less dominated by the classes in which the interventions took place. Next, the teachers selected the contents based on the identified difficulties and developed the teaching-learning process with the text as the center of all the activities undertaken. The research also identified that the didactic projects developed had a relatively small but significant impact on improving reading skills of students and participating schools.

Keywords: Teaching. Prova Brasil. Portuguese Language. Teachers in initial formation.

LISTA DE TABELAS

•	
Tabela 1 - Resultado do Simuldo PF1 e PF2.....	44
Tabela 2 - Descritores com menor e maior número de acertos na turma	46
Tabela 3 - Descritores com menor e maior número de acertos na rede de ensino – PF1	47
Tabela 4 - Descritores com menor e maior número de acertos na turma – PF2.....	48
Tabela 5 - Descritores com menor e maior de número de acertos na rede de ensino – PF2	48
Tabela 6 - Comparação entre os resultados dos simulados 1 e 2 na experiência de PF1	61
Tabela 7 - Comparação entre os resultados dos simulados 1 e 2 na experiência de PF2.....	62

LISTA DE QUADROS

•	
Quadro 1 - Informações dos dados gerados.....	20
Quadro 2 - Estrutura da sinopse	22
Quadro 3 - Descritores indicados para o 9º (nono) ano do ensino fundamental:	23
Quadro 4 - Descritores do tópico I - Procedimentos de Leitura.....	25
Quadro 5 - Descritores do tópico II: Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto.....	27
Quadro 6 - Descritores do tópico III: Relação Entre Textos	27
Quadro 7 - Descritores do Tópico IV: Coerência e Coesão no Processamento do Texto.....	31
Quadro 8 - Descritores do tópico V – Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido.....	33
Quadro 9 - Descritores do tópico VI – Variação Linguística.....	35
Quadro 10 - Estratégias didático-discursivas mobilizadas por PF1 e por PF2	52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL	Análise Linguística
AD	Análise do Discurso
ANRESC	Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PB	Prova Brasil
PF	Professor em Formação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 METODOLOGIA.....	18
2.1 Natureza da pesquisa	18
2.2 Descrição dos dados.....	19
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	23
3.1 Matriz de referência da Prova Brasil.....	23
3.2 A concepção de leitura subjacente a PB	38
3.3 Projeto didático docente e Estratégia didático-discursiva	39
3.4 Formação Inicial e Estágio Supervisionado.....	41
4 A ABORDAGEM DA PROVA BRASIL POR PROFESSORAS EM FORMAÇÃO INICIAL NAS SALAS DE AULA DA EDUCAÇÃO BÁSICA	43
4.1 O que professores em formação fazem para abordar a Prova Brasil em sala de aula?.....	43
4.1.1 <i>O diagnóstico como ponto inicial dos projetos didáticos</i>	43
4.1.2 <i>A construção dos projetos didáticos com foco no texto</i>	51
4.2 O que é feito pelos professores em formação resulta na melhoria das habilidades de leitura dos alunos?	60
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67
APÊNDICE A	69
APÊNDICE B.....	72

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil tem a necessidade de oportunizar aos discentes uma educação que esteja em consonância efetiva com a realidade, atendendo às exigências políticas, culturais e econômicas da atual sociedade. Igualmente, um trabalho pertinente com o eixo de ensino – Leitura, por parte dos docentes, deve ser orientado com vistas a formar leitores crítico-reflexivos. Desse modo, é imprescindível uma prática que proporcione aos discentes, condições para o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades de leitura dos alunos. Nesse contexto, o sistema educacional do nosso país através do Ministério da Educação (MEC) tem mobilizado ações e planos no intuito de atender e melhorar essa demanda do ensino. Como resultado dessas ações, tivemos a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Conforme o site informativo – Todos pela educação – o PDE (2018) pode ser entendido como agrupamento de “programas que visam melhorar a Educação no Brasil, em todas as suas etapas [...]” e tem como objetivo: “criar condições para que cada brasileiro tenha acesso a uma educação de qualidade e seja capaz de atuar crítica e reflexivamente no contexto em que se insere, como cidadão cômico de seu papel num mundo cada vez mais globalizado” (BRASIL/MEC, 2008, p. 4). Já o SAEB tem como finalidade equacionar o desenvolvimento da educação no nosso país através das avaliações de larga escala que o compõe: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), popularmente conhecida como Prova Brasil (PB).

Para mensurar objetivamente a educação, o MEC/INEP vale-se de um instrumento denominado de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que funciona como espécie de ferramenta utilizada para identificar locais (municípios e escolas) que apresentam dificuldades no desempenho escolar. O IDEB é gerado por meio de dois fatores: a frequência escolar e os resultados da PB. Esse índice é de grande relevância, uma vez que, a partir dele, o MEC terá ciência de quais localidades precisam de maior apoio e poderá gerar políticas que as auxiliem.

A PB é uma avaliação de larga escala que verifica o desenvolvimento de habilidades e competências de alunos do ensino fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática com foco, respectivamente, em leitura e resolução de problemas. De acordo com sua Matriz (BRASIL/MEC/PDE, 2008), a mesma é aplicada nos anos ímpares em turmas de

5º e 9º anos de escolas públicas que possuem em suas turmas mais de 20 (vinte) alunos matriculados.

De modo geral, a PB constitui-se como uma ferramenta pertinente para a melhoria e manutenção do ensino. Desse modo, ela vem ganhando espaço no âmbito das pesquisas acadêmicas, a exemplo disto, podemos citar dois trabalhos.

O primeiro é a tese de Maria José Pereira (2012) intitulada *Fatores Determinantes no Desempenho dos Alunos das 8º séries do Ensino Fundamental na Prova Brasil no Estado do Paraná*. A referida autora teve como objetivo investigar os fatores determinantes no desempenho de alunos do ensino fundamental na PB de Língua Portuguesa aplicada no ano de 2007. Para tal, Pereira analisou documentos disponíveis no site do MEC/INEP, entrevistas e respostas a questionários aplicados a alunos, professores, coordenadores pedagógicos e diretores de seis escolas do Paraná – três com os melhores e três menores resultados na avaliação das 8º séries em 2007.

Pereira (2012) concluiu que os resultados da PB não podem ser analisados individualmente e separados do contexto socioeconômico e cultural do qual as escolas fazem parte. Também como fatores determinantes relacionados à escola foram identificados os seguintes aspectos: falta de qualidade na formação dos professores, deficiências no encaminhamento da prática em sala de aula, falta de material de apoio pedagógico, dentre outros. Segundo a autora, é necessário que a escola organize sua ação pedagógica e cumpra seu dever de ensinar, sem precisar ficar se preparando exclusivamente para a avaliação. No entanto, é imprescindível conhecer o nível do conhecimento dos alunos. Sendo assim, é pertinente uma maior divulgação e trabalho com a PB assim como o cuidado na sua aplicação.

O segundo trabalho é *O Efeito Retroativo da Prova Brasil de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma Rede Municipal Paraibana* de Daianny Fernandes da Silva (2019) que investigou os impactos da avaliação em larga escala Prova Brasil no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa teve como objetivos: a) identificar as ações que visam promover um efeito retroativo da Prova Brasil de Língua Portuguesa nas escolas de uma rede municipal da Paraíba; e b) observar o efeito retroativo dessas ações nas aulas de Língua Portuguesa em um dos nonos anos dessa rede municipal.

Silva (2019) analisou dados documentais oriundos de observações de campo e obteve como resultado o fato de que o efeito retroativo se desenvolve de modo específico, forte, positivo, de longo prazo e intencional na rede municipal investigada. A autora também constatou que a Secretaria de Educação do município desempenha uma forte influência para que tal fenômeno se propague e chegue nas ações desenvolvidas pelos professores em sala de

aula. Essas ações estavam mais direcionadas ao ato de ensinar para o teste – algo que Pereira (2012) não aconselha.

Apesar de haver algumas pesquisas em torno da Prova Brasil, como as mencionadas anteriormente, ainda é necessária a produção de mais conhecimentos sobre como a PB é trabalhada por professores nas aulas de Língua Portuguesa no espaço de sala de aula. Considerando esse contexto e a nossa participação no projeto de extensão *Prova Brasil de Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental: por uma parceria entre a formação de professores e a escola de educação básica*¹, surgiu-nos o anseio de investigar se o objetivo do projeto em questão – trabalhar a Prova Brasil de modo significativo e em consonância com as orientações oficiais para o ensino de Língua Portuguesa – foi alcançado. Por esse motivo, decidimos olhar para as intervenções realizadas por duas professoras em formação inicial no âmbito do projeto de extensão em tela.

Neste trabalho, buscamos responder aos seguintes questionamentos: *I) o que professores em formação inicial fazem para abordar a PB em sala de aula?; e II) o que é feito por esses professores resulta na melhoria das habilidades de leitura dos discentes?* Para responder a essas questões, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: a) identificar as estratégias didático-discursivas que compõem os projetos didáticos de duas professoras em formação inicial para abordagem da Prova Brasil de Língua Portuguesa em salas de aula do nono ano da educação básica pública; e b) observar se os projetos didáticos mobilizados resultam em melhorias nas habilidades de leitura dos alunos.

Para nos fornecer aporte teórico, utilizamos, sobretudo, a Matriz de Referência da Prova Brasil (BRASIL/MEC/PDE, 2008), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) e autores como Matencio (2001) e Pereira (2011). Nosso *corpus* é composto por dois relatórios nos quais professores em formação inicial descrevem e analisam intervenções realizadas em conjunto, nos anos de 2015 e 2017, por dois espaços de formação de professores: o componente curricular obrigatório “Estágio Supervisionado II” da Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e o projeto de extensão acima mencionado. E, por resultados de 4 (quatro) simulados da PB aplicados em uma rede de ensino do Cariri Paraibano Acreditamos que os referidos relatórios evidenciam de modo factual o trabalho desenvolvido com a PB em sala de aula.

¹ Esse projeto, aprovado nas cotas 2014-2015 e 2016-2017 da Pró-Reitoria de Extensão (PROBEX) e coordenado pelo professor Me. Bruno Alves Pereira, teve como objetivo geral estabelecer uma parceria entre a Licenciatura em Letras do Centro de Ciências Humanas e Exatas (CCHE) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e as escolas de educação básica da cidade de Monteiro para o estudo do instrumento Prova Brasil de Língua Portuguesa.

O presente trabalho está sistematizado em 7 (sete) partes. Nesta primeira, realizamos a contextualização da nossa pesquisa, apresentando o cenário acadêmico no qual ele está inserido e expondo nossos tema e objetivos de pesquisa. Na segunda parte, apresentamos a metodologia utilizada com tópicos que versam sobre a natureza da pesquisa e descrição dos dados. Posteriormente, a terceira parte aborda a fundamentação teórica na qual discorreremos sobre a matriz da Prova Brasil de língua Portuguesa, a formação inicial do professor, o conceito de projeto didático docente dentre outros. A quarta parte é destinada a análise dos dados. Em seguida, estão as considerações finais, as referências bibliográficas e os apêndices.

2 METODOLOGIA

O roteiro metodológico é tão relevante para o leitor quanto para o pesquisador, pois é a partir dele que é possível tomar conhecimento de como o trabalho foi sendo construído desde a sua gênese. É também nesse ponto que o cientista: “evidencia a sua postura epistemológica” (GONSALVES, 2005 p. 61), afirmando sua ciência sobre o saber científico. Sendo assim, este capítulo evidencia o percurso metodológico trilhado por nossa pesquisa, apontando a natureza da investigação e o processo de coleta de dados.

2.1 Natureza da pesquisa

Quando se fala em metodologia de pesquisa não há espaço para a ideia de unicidade, visto que diferentes autores têm diferentes modos de categorizar e organizar as pesquisas. Conforme (MOREIRA & CALEFFE, 2008), as pesquisas podem ser classificadas de acordo com a finalidade prática, a metodologia geral empregada e os tipos de questões que estimulam as pesquisas. Gonsalves (2005) diz que os objetivos, procedimentos de coleta, fontes de informação e a natureza dos dados também servem de rótulos para facilitar e indicar o caminho da pesquisa aos envolvidos. Vale salientar que uma categoria não exclui a outra. Em outras palavras, queremos dizer que um trabalho não necessariamente é classificado apenas em uma categoria.

Neste cenário, nosso trabalho se situa na área da Linguística Aplicada (LA) especificamente, na linha de ensino e aprendizagem de língua materna, operando com o seguinte propósito expresso por Moita Lopes (2006, p. 14): “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central”. No nosso caso, o intuito foi criar inteligibilidade sobre a abordagem da PB feita em sala de aula por professores em formação inicial.

Segundo a natureza dos dados, esta pesquisa é caracterizada por ser quali-quantitativa. Conforme Gonsalves (2005) a pesquisa qualitativa preocupa-se com a compreensão e interpretação do fenômeno estudado e a pesquisa quantitativa, segundo Moreira e Caleffe (2008) explora características e situações das quais pode-se obter resultados numéricos. Dessa maneira, ao analisar dados naturais (relatórios advindos de estágio e projeto de extensão) e numéricos (resultados numéricos de 4 simulados da PB) o presente trabalho enquadra-se na referida tipologia. Ainda de acordo com Gonçalves (2005), esta investigação é

descritivo-interpretativa, pois buscou identificar as estratégias didático-discursivas mobilizadas por dois professores e refletir sobre os impactos dessas estratégias no desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos. Segundo a fonte dos dados, esta pesquisa é caracterizada por ser documental, conforme Moreira e Caleffe (2008) este tipo de pesquisa é caracterizado por ter a coleta de dados restrita a documentos, sejam escritos ou não. Neste cenário, nosso trabalho insere-se na referida tipologia uma vez que *corpus* é constituído de documentos, a saber: 2 (dois) relatórios apresentados ao componente curricular “Estágio Supervisionado II” e os resultados de 4 (quatro) simulados da PB.

2.2 Descrição dos dados

O *corpus* desta pesquisa é composto por 2 (dois) relatórios de intervenção e por 4 (quatro) simulados da PB.

Os dois relatórios são advindos de pessoas diferentes e produzidos originalmente para a disciplina de “Estágio Supervisionado II²” do curso de Licenciatura em Letras – Português do Centro de Ciências Humanas e Exatas (CCHE) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Optamos por trabalhar com relatórios de estágio por considerar que os mesmos constituem uma relevante fonte de dados, uma vez que relatam a experiência vivenciada, no nosso caso, por professoras em formação inicial em uma sala de aula.

As intervenções descritas nesses dois relatórios foram desenvolvidas como parte das ações da disciplina mencionada acima e também do projeto de extensão “Prova Brasil no 9º ano do ensino fundamental: por uma parceria entre a formação de professores e a escola de educação básica”.

O relatório A, produzido pela professora em formação inicial 1 (doravante PF1), teve suas ações realizadas em uma escola municipal da cidade de Monteiro no Cariri Paraibano, mais especificamente, em uma turma de 9º ano do ensino fundamental em 2015. Segundo esse relatório, a intervenção tinha com objetivo “desenvolver e/ou aperfeiçoar as habilidades exigidas pelos descritores da prova brasil de língua portuguesa” (trecho do relatório da PF1) O relatório B, produzido pela professora em formação inicial 2 (doravante PF2) também teve

² À época, o curso de Licenciatura em Letras – Português seguia um modelo de estágio comum a todas as licenciaturas da universidade nos mais diversos *campi*. Nesse modelo, o estágio acontecia em três disciplinas no final do curso: a identificada pelo número I, cuja carga horária era de 100 (cem) horas, era destinada à observação e as de número II e III, de 150 (cento e cinquenta) horas, previam a intervenção no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, respectivamente.

suas ações desenvolvidas em uma turma do 9º ano do ensino fundamental da mesma cidade e assim como o relatório A tem fundamentos e orientações que partiram da Prova Brasil: “optamos pelo trabalho com os gêneros reportagem e resumo abordando neste os descritores 06 (identificar o tema de um texto) e 15 (estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.).” (SILVA, 2017).

Os 4 (quatro) simulados da PB que também compõem o *corpus* desta pesquisa são provenientes do projeto de extensão mencionado anteriormente. Dos quais, 2 (dois) são relativos a participação da PF1 e 2 (dois) a atuação da PF2, no projeto supracitado. Os resultados obtidos pelos referidos testes, foram gerados inicialmente, por meio da aplicação de 2 (dois) simulados pré-intervenção, que tinham como objetivo identificar quais descritores eram menos dominados pelos discentes da rede de ensino. A aplicação dos outros 2 (dois) testes, ocorreu após as intervenções em salas de aula das respectivas docentes. Os simulados aplicados pela PF1 eram formados por 21 (vinte e uma) questões reproduzidas do material disponibilizado no portal do MEC sobre simulados da PB e os testes, aplicados pela PF2, que também contemplavam 21 (vinte e uma) questões, foram elaborados pelos participantes do projeto de extensão – a aluna bolsista e o professor orientador. Os simulados aplicados após as intervenções das docentes eram iguais aos testes diagnósticos. No entanto, a ordem das perguntas foi alterada.

No quadro a seguir, estão as principais informações a respeito das intervenções descritas nos relatórios e dos simulados analisados.

Quadro 1: Informações dos dados gerados

	PF1	PF2
<i>Período de aplicação dos simulados pré-intervenção</i>	Março a Abril de 2015	Outubro a Novembro de 2016
<i>Quantidade de alunos que responderam o simulado diagnóstico na rede de ensino</i>	227	280
<i>Quantidade de aulas ministradas</i>	13	19
<i>Quantidade de encontros</i>	11	12
<i>Período de duração da intervenção em sala de aula</i>	25 de Maio a 17 de Junho de 2015	05 de Maio a 01 de Novembro de 2017
<i>Série na qual ocorreu a intervenção</i>	9º ano	9º ano
<i>Gêneros textuais trabalhados</i>	Crônica e Notícia	Reportagem e Resumo

<i>Eixos de ensino abordados</i>	Leitura e Análise Linguística	Leitura, Escrita e Análise Linguística
<i>Período de aplicação dos simulados pós-intervenção</i>	Setembro de 2015	Novembro de 2017
<i>Quantidade de alunos que responderam o simulado pós-intervenção (na turma)</i>	20	21

Fonte: A pesquisadora

O quadro acima evidencia que o período de aplicação dos simulados diagnósticos foi de março a abril de 2015 para a PF1 e para a PF2 o período de aplicação foi de outubro a novembro de 2016. No ano em que a PF1 atuou no projeto de extensão, 227 (duzentos e vinte e sete) alunos da rede de ensino responderam ao simulado diagnóstico, sendo que 20 (vinte) destes, eram da turma na qual o estágio de intervenção ocorreu. Em 2016, quando a PF2 participou do projeto supracitado 280 (duzentos e oitenta) discentes responderam o referido teste, dos quais 80 (oitenta) formavam as 3 (três) turmas de 8º (oitavos) anos que deram origem a sala de aula de 9º (nono) ano, onde as ações de estágio da PF2 ocorreu.

O quadro 1, também mostra que a PF1 ministrou um total de 13 (treze) aulas em 11 (onze) encontros com a turma, ou seja, em um mesmo encontro/dia, às vezes, a docente ministrava uma e, às vezes, duas aulas. PF2 ministrou 19 (dezenove) aulas em 12 (doze) encontros, ou seja, assim como PF1, às vezes, ministrava mais de uma aula em um dado encontro/dia. A intervenção do PF1 teve duração de menos de um mês, iniciando-se 25 de Maio e finalizando-se em 17 de Junho de 2015. A intervenção de PF2 teve duração de seis meses – de 05 de Maio a 01 de Novembro de 2017. Ambas as intervenções foram realizadas em turmas de 9º do Ensino Fundamental e os gêneros textuais trabalhados durante as aulas foram crônica e notícia, pela PF1, e reportagem e resumo, pela PF2. Os eixos de ensino abordados pelas professoras em formação inicial 1 e 2 foram respectivamente: leitura e análise linguística e leitura, escrita e análise linguística.

Para atendermos um dos nossos objetivos – identificar as estratégias didático-discursivas que compõem os projetos didáticos de duas professoras em formação inicial para abordagem da Prova Brasil de Língua Portuguesa nas salas de aula de nono ano da educação básica pública, utilizamos um instrumento chamado sinopse que, de acordo com Pereira (2011), permite visualizar e analisar uma sequência de aulas. Optamos pela utilização deste recurso devido sua facilidade em abranger todos os aspectos envolvidos no evento comunicativo aula, tal como os recursos didáticos, o que é solicitado pelo professor, o assunto etc. A seguir, elucidamos a estrutura das nossas sinopses:

Quadro 2: Estrutura da sinopse

SINOPSE DAS AULAS DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO 2 (PF2)	
Data	Descrição
1 ^a e 2 ^a aulas (05/05/2017)	<p>Leitura e Discussão de um Exemplar do Gênero Reportagem</p> <p>PF2 requer que os alunos se organizem em grupos de cinco e distribui para cada grupo uma imagem e subtítulo relacionados à reportagem a ser trabalhada. Posteriormente, PF2 solicita que um integrante de cada grupo apresente as hipóteses levantadas à respeito do tema da reportagem. Em seguida, PF2 realiza a leitura dos textos e requer que os alunos analisem se suas hipóteses foram confirmadas. Na segunda aula, PF2 faz a discussão da atividade/dinâmica e os alunos realizam a leitura de suas partes sendo guiados pelo PF2 a corrigir o que estava em desacordo ao que foi requisitado na atividade.</p>

Fonte: Apêndice B

As sinopses presentes neste trabalho são compostas por duas colunas nas quais uma é referente à data em que ocorreu o encontro/a aula e a outra contém a descrição do que foi realizado no evento. O trecho numerado como 1 é a etiquetagem que, de acordo com Pereira (2011), já aponta para a estratégia didático-discursiva mobilizada pelo docente, e o trecho numerado como 2 é o resumo narrativo das atividades desenvolvidas pelos sujeitos durante a aula.

As sinopses³ apresentadas nesta pesquisa foram constituídas a partir da leitura das descrições das aulas nos relatórios de estágio dos professores em formação inicial. Tomamos, como alicerce para a identificação das estratégias didático-discursivas, o intento geral dos professores para cada aula, ou seja, para assinalar as estratégias mobilizadas, verificamos o que pode ser considerado como objetivo global da aula. Desse modo, chegamos também as etiquetagens dos encontros. Os resumos narrativos das aulas dão conta de elucidar os procedimentos empreendidos por parte dos professores em formação no evento comunicativo em questão.

³ As sinopses das aulas dos professores em formação 1 e 2 podem ser visualizadas nos apêndices deste trabalho.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, são apresentados os fundamentos que forneceram aporte teórico a nossa pesquisa. Iniciamos, com a explanação sobre a PB versando sobre as áreas de estudos subjacentes as questões que constituem o referido teste. Em seguida, apresentamos o conceito de projeto didático docente e estratégias didático-discursivas.

3.1 Matriz de Referência da Prova Brasil de Língua Portuguesa

Todas as avaliações de larga escala do nosso país (ex: ENEM, Provinha Brasil, etc.) possuem matrizes de referência que apontam as habilidades que serão avaliadas através dessas provas, bem como orientam a elaboração de itens/questões para essas avaliações.

A matriz da PB possui uma parte destinada à Matemática e outra à Língua Portuguesa e está baseada nos documentos oficiais que regulam e orientam o ensino fundamental no Brasil, como os PCN.

O documento que contém a matriz de referência da PB de Língua Portuguesa está estruturalmente organizado em dois grandes blocos. Um é destinado à apresentação do percurso histórico das avaliações em larga escala e à explanação de alguns conceitos levados em consideração no tratamento do ensino de Língua Portuguesa. O outro bloco apresenta os descritores e as respectivas habilidades que serão avaliadas, o que é feito através de exemplos de itens/questões de provas.

Para os anos iniciais do ensino fundamental, são indicados na matriz 15 (quinze) descritores e, para os anos finais, 21 (vinte e um). Os descritores para o 9º ano do ensino fundamental, que interessam a esta pesquisa, podem ser observados no quadro abaixo:

Quadro 3: Descritores indicados para o 9º (nono) ano do ensino fundamental:

DESCRITORES	8º Série/ 9ºAno
Localizar informações explícitas em um texto	D1
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	D2
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D3
Inferir uma informação implícita em um texto	D4
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso	D5

(propagandas, quadrinhos, foto etc.).	
Identificar o tema de um texto	D6
Identificar a tese de um texto	D7
Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	D8
Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto	D9
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	D10
Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto	D11
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	D12
Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	D13
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	D14
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	D15
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	D16
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	D17
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	D18
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos	D19
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	D20
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	D21

Fonte: Adaptado de Brasil (2008, p. 22)

Os descritores elencados no quadro acima estão distribuídos em 6 (seis) tópicos, quais sejam: procedimentos de leitura; implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto; relação entre textos; coerência e coesão no processamento do texto;

relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; e variação linguística.

Os referidos tópicos estão relacionados a, pelo menos, quatro áreas dos estudos da língua(gem): Leitura, Linguística Textual, Análise do Discurso e Sociolinguística. Abaixo, evidenciamos esses seis tópicos e os campos de estudo da língua(gem) subjacentes a eles.

Quadro 4: Descritores do tópico I - Procedimentos de Leitura

DESCRITORES	9ºAno
Localizar informações explícitas em um texto	D1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D3
Inferir uma informação implícita em um texto	D4
Identificar o tema de um texto	D6
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	D14

Fonte: Adaptado de Brasil (2008, p. 22)

O tópico I “Procedimentos de Leitura”, como o próprio título sugere, está atrelado à área de estudos da leitura e de modo mais específico a perspectiva sócio-interacionista. Conforme Koch (2017), as abordagens interacionistas consideram a linguagem/leitura uma ação compartilhada em duplo percurso no desenvolvimento cognitivo e social. Em outras palavras, a leitura é vista como um processo no qual autor e leitor colaboram para a construção do sentido do texto. Desse modo, os processos de leitura indicados pelos descritores que compõem o tópico I apontam para uma participação ativa do sujeito-leitor que, nesse cenário é o aluno, através de ações como: localizar informações explícitas (D1), inferir o sentido de uma palavra (D3), inferir uma informação implícita (D4), identificar o tema de um texto (D6) e distinguir um fato de uma opinião (D14).

Esses procedimentos promovem a relação leitor-texto e são essenciais à compreensão de textos de diferentes gêneros. A seguir, temos uma questão reproduzida da matriz de referência da Prova Brasil na qual é possível observar como a área de estudos subjacente – leitura – é apresentada. Salientamos que o descritor do exemplo exposto também foi trabalhado nas intervenções realizadas pelas professoras em formação inicial supracitadas nesta pesquisa.

Exemplo de Item:**O ouro da biotecnologia**

Até os bebês sabem que o patrimônio natural do Brasil é imenso. Regiões como a Amazônia, o Pantanal e a Mata Atlântica - ou o que restou dela - são invejadas no mundo todo por sua biodiversidade. Até mesmo ecossistemas como o do cerrado e o da caatinga têm mais riqueza de fauna e flora do que se costuma pensar. A quantidade de água doce, madeira, minérios e outros bens naturais é amplamente citada nas escolas, nos jornais e nas conversas. O problema é que tal exaltação ufanista (“Abençoado por Deus e bonito por natureza”) é diretamente proporcional à desatenção e ao desconhecimento que ainda vigoram sobre essas riquezas.

Estamos entrando numa era em que, muito mais do que nos tempos coloniais (quando pau-brasil, ouro, borracha etc. eram levados em estado bruto para a Europa), a exploração comercial da natureza deu um salto de intensidade e refinamento. Essa revolução tem um nome: biotecnologia. Com ela, a Amazônia, por exemplo, deixará em breve de ser uma enorme fonte “potencial” de alimentos, cosméticos, remédios e outros subprodutos: ela o será de fato - e de forma sustentável. Outro exemplo: os créditos de carbono, que terão de ser comprados do Brasil por países que poluem mais do que podem, poderão significar forte entrada de divisas.

Com sua pesquisa científica carente, indefinição quanto à legislação e dificuldades nas questões de patenteamento, o Brasil não consegue transformar essa riqueza natural em riqueza financeira. Diversos produtos autóctones, como o cupuaçu, já foram registrados por estrangeiros - que nos obrigarão a pagar pelo uso de um bem original daqui, caso queiramos (e saibamos) produzir algo em escala com ele. Além disso, a biopirataria segue crescente. Até mesmo os índios deixam que plantas e animais sejam levados ilegalmente para o exterior, onde provavelmente serão vendidos a peso de ouro. Resumo da questão: ou o Brasil acorda para a nova realidade econômica global, ou continuará perdendo dinheiro como fruta no chão.

Uma frase que resume a idéia principal do texto é:

- (A) A amazônia deixará de ser font potencial de alimentos.
- ➔(B) O Brasil não transforma riqueza natural em financeira.
- (C) Os Índios deixam animais e plantas serem levados.
- (D) Os estrangeiros registraram diversos produtos.

Fonte: Brasil (2008, p. 64)

O exemplo acima, como dito anteriormente, é de uma questão presente na matriz de referência da Prova Brasil que avalia a habilidade de leitura dos alunos relacionada ao descritor 6 – identificar o tema de um texto. Ao perguntar qual frase sintetiza a ideia principal do texto, considera-se que todo texto é direcionado por um tema. Sendo assim, para encontrar a resposta deste item, é implicitamente requisitado também que o leitor opere outros processos, tais como a localização de informações primárias e secundárias. A partir do estabelecimento das relações/interações entre as partes leitor-texto-autor que será possível apreender o sentido global do texto e, conseqüentemente, identificar com mais clareza o tema

do texto. Enfim, ao trazer a indicação de tais procedimentos durante a leitura, as questões da Prova Brasil referentes à vertente interacionista de leitura estão promovendo a interação entre o aluno-leitor e o texto.

Por sua vez, os Tópicos II, III e IV, respectivamente, “Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto”, “relações entre textos” e “coesão e coesão no processamento do texto”, apresentam subjacentes aos seus descritores a área de estudos da Linguística Textual que, de acordo com Bentes (2011), considera o texto não como uma estrutura acabada e pronta, mas como parte de atividades mais globais da comunicação que englobam as condições de produção e recepção. Sendo assim, no processo de construção do sentido do texto, alguns aspectos são relevantes, a saber: a coesão, a coerência, a informatividade, a situacionalidade, a aceitabilidade, a intertextualidade e a intencionalidade. A seguir, temos os quadros 4 e 5 nos quais estão indicados os tópicos II e III que são compostos por dois descritores cada.

Quadro 5: Descritores do tópico II: Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto

DESCRITORES	9º Ano
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).	D5
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	D12

Fonte: Adaptado de Brasil, (2008, p. 22)

Quadro 6: Descritores do tópico III: Relação Entre Textos

DESCRITORES	9º Ano
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	D20
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	D21

Fonte: Adaptado de Brasil, (2008, p. 22)

O tópico II é composto por 2 (dois) descritores. Os quais, D5 avalia a habilidade necessária à interpretação de textos que associam aspectos verbais e não-verbais. E, o D12 que requer do discente o conhecimento de diversos gêneros textuais para que se possa reconhecer a função social dos textos. A seguir, temos um exemplo de item reproduzido da

matriz de referência da PB que elucida como o campo de estudos supracitado aparece nas questões.

Exemplo de Item:

A antiga Roma ressurgue em cada detalhe

Dos 20.000 habitantes de Pompéia, só dois escaparam da fulminante erupção do vulcão Vesúvio em 24 de agosto de 79 d.C. Varrida do mapa em horas, a cidade só foi encontrada em 1748, debaixo de 6 metros de cinzas. Por ironia, a catástrofe salvou Pompéia dos conquistadores e preservou-a para o futuro, como uma jóia ar-queológica. Para quem já esteve lá, a visita é inesquecível.

A profusão de dados sobre a cidade permitiu ao Laboratório de Realidade Virtual Avançada da Universidade Carnegie Mellon, nos Estados Unidos, criar imagens minuciosas, com apoio do instituto Americano de Arqueologia. Milhares de detalhes arquitetônicos tornaram-se visíveis. As imagens mostram até que nas casas dos ricos se comia pão branco, de farinha de trigo, enquanto na dos pobres comia-se pão preto, de centeio.

Outro megaprojeto, para ser concluído em 2020, da Universidade da Califórnia, trata da restauração virtual da história de Roma, desde os primeiros habitantes, no século XV a.C., até a decadência, no século V. Guias turísticos virtuais conduzirão o visitante por paisagens animadas por figurantes. Edifícios, monumentos, ruas, aque-dutos, termas e sepulturas desfilarão, interativamente. Será possível percorrer vinte séculos da história num dia. E ver com os próprios olhos tudo aquilo que a literatura esforçou-se para contar com palavras.

Revista Superinteressante, dezembro de 1998, p. 63.

A finalidade principal do texto é

(A) convencer.

(B) relatar.

(C) descrever.

(D) informar

Fonte: Brasil (2008, p. 70)

O item acima está relacionado ao D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gênero que, como dito anteriormente, exige do aluno o conhecimento de vários gêneros textuais para que ele possa compreender a finalidade de textos diversificados. Deste modo, na referida questão a PB considera que todo texto tem um determinado propósito e ou intencionalidade, seja narrar, informar, instruir etc. e para a compreensão global do sentido do texto é necessário que o aluno reconheça essas pretensões, ou seja, o D12 a partir desta questão avalia se o discente reconhece a função social dos textos.

O tópico III, composto pelos descritores D20 e D21 exige dos alunos uma posição crítica e reflexiva no reconhecimento dos diferentes modos de tratar um tema no mesmo texto

ou em textos diferentes. Sendo assim, o 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 – propõe a comparação entre textos diferentes que abordem o mesmo tema afim de verificar a convergência de ideias entre eles. E, o D21 - Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema – diferentemente do descritor anterior, propõe que se confronte dois ou mais texto que tratem sobre o mesmo tema, para a verificação dos pontos onde os textos divergem.

O tópico III também está relacionado à Linguística Textual, pois seus descritores ao indicarem o processo de reconhecimento de informações e posições em diferentes textos apontam para o aspecto textual da intertextualidade que, de acordo com Koch (2017, p. 143), ocorre quando em um texto está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido. No exemplo a seguir, podemos observar como a intertextualidade é explorada em uma das questões referentes a este tópico na matriz de referência da Prova Brasil.

Exemplo de Item:

<p>Texto I</p> <p style="text-align: center;">Monte Castelo</p> <p>Ainda que eu falasse a língua dos homens E falasse a língua dos anjos, Sem amor, eu nada seria.</p> <p>É só o amor, é só o amor Que conhece o que é verdade; O amor é bom, não quer o mal, Não sente inveja ou se envaidece.</p> <p>Amor é fogo que arde sem se ver; É ferida que dói e não se sente; É um contentamento descontente; É dor que desatina sem doer.</p> <p>Ainda que eu falasse a língua dos homens E falasse a língua dos anjos, Sem amor eu nada seria. É um não querer mais que bem querer; É solitário andar por entre a gente; É um não contentar-se de contente; É cuidar que se ganha em se perder. É um estar-se preso por vontade; É servir a quem vence o vencedor; É um ter com quem nos mata lealdade,</p>
--

Tão contrário a si é o mesmo amor.

Estou acordado, e todos dormem, todos dormem, todos dormem.
 Agora vejo em parte,
 Mas então veremos face a face.
 É só o amor, é só o amor
 Que conhece o que é verdade.
 Ainda que eu falasse a língua dos homens
 E falasse a língua dos anjos,
 Sem amor eu nada seria.

Legião Urbana. As quatro estações. EMI, 1989 – Adaptação de Renato Russo: I Coríntios 13 e Soneto 11, de Luís de Camões.

Texto II

Soneto 11

Amor é fogo que arde sem se ver;
 É ferida que dói e não se sente;
 É um contentamento descontente;
 É dor que desatina sem doer;

 É um não querer mais que bem querer;
 É solitário andar por entre a gente;
 É nunca contentar-se de contente;
 É cuidar que se ganha em se perder;

 É querer estar preso por vontade;
 É servir a quem vence o vencedor;
 É ter com quem nos mata lealdade

Mas como causar pode seu favor
 Nos corações humanos amizade,
 Se tão contrário a si é o mesmo amor?

Luís Vaz de Camões. Obras completas. Lisboa: Sá da Costa, 1971

O texto I difere do texto II

- (A) na constatação de que o amor pode levar até à morte.
- (B) na exaltação da dor causada pelo sofrimento amoroso.
- (C) na expressão da beleza do sentimento dos que amam.
- ➔(D) na rejeição da aceitação passiva do sofrimento amoroso

O item acima é uma questão relativa ao descritor 20 - 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. Este descritor avalia a habilidade do aluno de comparar textos com a mesma temática e perceber aspectos semelhantes entre eles. Dessa forma, o referido descritor promove ao discente a percepção de que textos diferentes estabelecem conexões entre si, sejam de convergências ou divergências entre as suas ideias. Sendo assim, o aspecto da intertextualidade aparece nessa relação na qual se pode notar a presença de um texto em outro. Por fim, vale ressaltar que este descritor foi trabalhado nas intervenções desenvolvidas pelas professoras em formação.

A Linguística Textual também perpassa o tópico IV da Prova Brasil cujos descritores estão expostos no quadro a seguir.

Quadro 7: Descritores do Tópico IV: Coerência e Coesão no Processamento do Texto

DESCRITORES	9ºAno
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	D2
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	D10
Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto	D11
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	D15
Identificar a tese de um texto	D7
Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	D8
Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto	D9

Fonte: Adaptado de Brasil, (2008, p. 22)

O tópico IV, constituído por 7 (sete) descritores, dos quais o D2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto – avalia a habilidade do aluno de reconhecer as relações coesivas do texto com foco nos processos de repetições e substituições; o D10 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa – propõe levar o aluno a identificar os elementos constitutivos da narrativa; o D11- Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto- avalia a habilidade do aluno de verificar o motivo dos acontecimentos apresentados no texto ocorrerem, bem como suas

consequências; o D15 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc. – avalia a habilidade, dos alunos, de reconhecer as relações semânticas estabelecidas por elementos de conexão no texto; o D7 - Identificar a tese de um texto – observa a habilidade, do discente, de identificar o ponto de vista ou ideia principal do texto que é defendida pelo autor; o D8 - Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la – requer que o aluno identifique os argumentos e ou razões utilizados pelo autor na construção de um texto argumentativo; e o D9 - Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto- observa se o aluno consegue diferenciar as partes principais e secundárias de um texto.

O referido tópico considera que a coerência e a coesão estão presentes em diversos textos e que esses aspectos se manifestam de modos diferentes conforme sua estrutura própria. Deste modo, as habilidades indicadas pelo referido tópico vão guiar o discente para a identificação da coerência dos textos. De modo geral, os procedimentos indicados pelos descritores requerem dos discentes a habilidade de compreender o texto não como um amontoado de frases, mas como um todo que tem seu sentido construído a partir das relações entre as partes que o compõe. Segue abaixo o exemplo de uma questão relacionada ao referido tópico.

Acho uma boa idéia abrir as escolas no fim de semana, mas os alunos devem ser supervisionados por alguém responsável pelos jogos ou qualquer opção de lazer que se ofereça no dia. A comunidade poderia interagir e participar de atividades interessantes. Poderiam ser feitas gincanas, festas e até churrascos dentro da escola.

(Juliana Araújo e Souza)

(Correio Braziliense, 10/02/2003, Gabarito. p. 2.)

Em “A comunidade poderia interagir e participar de atividades interessantes.” (l. 3, 4), a palavra destacada indica

- (A) alternância.
- (B) oposição.
- ➡(C) adição.
- (D) explicação.

Fonte: Brasil, (2008, p. 84)

O item acima requisita do aluno a percepção das relações que elementos coesivos, estabelecem em um texto. Desta maneira, para assinalar a resposta correta da referida questão, é necessário que o aluno perceba que o autor do texto após defender sua opinião, passa a elencar exemplos que reforcem seu ponto de vista utilizando assim, o valor semântico e a

relação lógico-discursiva de adição da conjunção “e”. Então, o descritor no qual a questão está relacionada – D15 (estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.) propicia ao discente a identificação da função dos elementos coesivos no encadeamento das ideias de um texto, contribuindo assim para a constituição da sua coerência.

O tópico V é composto por 4 (quatro) descritores que estão elencados no quadro a seguir.

Quadro 8: Descritores do tópico V – Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

DESCRITORES	9ºAno
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	D16
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	D17
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	D18
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos	D19

Fonte: Adaptado de Brasil (2008, p. 23)

O tópico V, formado pelos descritores: 16, 17, 18 e 19 proporciona, de modo global, aos discentes a percepção de que determinadas escolhas linguísticas incidem sobre a intenção do autor/interlocutor de produzir certos efeitos de sentido. Tomado isto, observamos a presença da área de estudos Análise do Discurso que, de acordo com Mussalim (2012, p. 113), teve sua origem na França em 1960 e se caracteriza pela interdisciplinaridade (Linguística, História, Psicanálise, etc.). Essa área de estudos não trata da língua, nem da gramática, mas do discurso e considera com grande relevância o que está intrínseco na materialidade do texto, bem como o lugar ocupado pelo sujeito, as condições de produção e as ideologias que perpassam o que é dito. A seguir, podemos verificar como a referida área de estudos aparece em uma questão reproduzida da PB:

Exemplo de item:**A beleza total**

A beleza de Gertrudes fascinava todo mundo e a própria Gertrudes. Os espelhos pasmavam diante de seu rosto, recusando-se a refletir as pessoas da casa e muito menos as visitas. Não ousavam abranger o corpo inteiro de Gertrudes. Era impossível, de tão belo, e o espelho do banheiro, que se atreveu a isto, partiu-se em mil estilhaços.

A moça já não podia sair à rua, pois os veículos paravam à revelia dos condutores, e estes, por sua vez, perdiam toda capacidade de ação. Houve um engarrafamento monstro, que durou uma semana, embora Gertrudes houvesse voltado logo para casa.

O Senado aprovou lei de emergência, proibindo Gertrudes de chegar à janela. A moça vivia confinada num salão em que só penetrava sua mãe, pois o mordomo se suicidara com uma foto de Gertrudes sobre o peito.

Gertrudes não podia fazer nada. Nascera assim, este era o seu destino fatal: a extrema beleza. E era feliz, sabendo-se incomparável. Por falta de ar puro, acabou sem condições de vida, e um dia cerrou os olhos para sempre. Sua beleza saiu do corpo e ficou pairando, imortal. O corpo já então enfezado de Gertrudes foi recolhido ao jazigo, e a beleza de Gertrudes continuou cintilando no salão fechado a sete chaves.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Contos plausíveis. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.

Em que oração, adaptada do texto, o verbo personificou um objeto?

- (A) O espelho partiu-se em mil estilhaços.
- (B) Os veículos paravam contra a vontade dos condutores.
- (C) O Senado aprovou uma lei em regime de urgência.
- (D) Os espelhos pasmavam diante do rosto de Gertrudes.

Fonte: Brasil (2008, p 98)

A questão acima está relacionada ao descritor 18 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão – que de acordo com a matriz de referência da PB (BRASIL, 2008), avalia a habilidade do discente, de verificar a mudança de sentido de um termo ou vocábulo específico decorrente da escolha do autor de utilizar a linguagem figurada. Sendo assim, para assinalar a alternativa correta era necessário que os alunos ativassem seus conhecimentos prévios a respeito da personificação para, então, constatarem o uso estratégico, que o autor fez do dito recurso expressivo para atribuir a um

objeto – espelho – uma qualidade humana – pasmar. Ou seja, foi necessário que o discente além de conhecer o valor semântico das palavras, também discernisse sobre o efeito de sentido causado pela suas escolhas. Em síntese, os descritores da PB que integram o referido tópico estão relacionados à Análise do Discurso porque visam verificar os possíveis efeitos de sentido (humor, ironia, sarcasmo, etc.) causados por diferentes recursos da língua (palavras, pontuação, tamanho da fonte, etc.).

Por fim, constatamos que a área de estudo subjacente ao tópico VI, que contém apenas um descritor, é a Sociolinguística.

Quadro 9: Descritores do tópico VI – Variação Linguística

DESCRITORES	9ºAno
Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	D13

Fonte: Adaptado de Brasil, (2008, p. 23)

A Sociolinguística é um ramo da linguística que estuda a relação entre língua e sociedade, indicando que aspectos como faixa etária e sexo implicam em determinadas escolhas lexicais, morfológicas e sintáticas. Segue abaixo um exemplo de como essa área está presente nas questões da matriz de referência da PB.

Exemplo de Item

O homem que entrou pelo cano

Abriu a torneira e entrou pelo cano. A princípio incomodava-o a estreiteza do tubo. Depois se acostumou. E, com a água, foi seguindo. Andou quilômetros. Aqui e ali ouvia barulhos familiares. Vez ou outra um desvio, era uma seção que terminava em torneira. Vários dias foi rodando, até que tudo se tornou monótono. O cano por dentro não era interessante.

No primeiro desvio, entrou. Vozes de mulher. Uma criança brincava.

Então percebeu que as engrenagens giravam e caiu numa pia. À sua volta era um branco imenso, uma água límpida. E a cara da menina aparecia redonda e grande, a olhá-lo interessada. Ela gritou: “Mamãe, tem um homem dentro da pia”.

Não obteve resposta. Esperou, tudo quieto. A menina se cansou, abriu o tampão e ele desceu pelo esgoto.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. Cadeiras Proibidas. São Paulo: Global, 1988, p. 89.

Na frase “Mamãe, tem um homem dentro da pia.” (l. 9), o verbo empregado representa, no contexto, uma marca de

(A) registro oral formal.

➡(B) registro oral informal.

(C) falar regional.

(D) falar caipira.

Fonte: Brasil (2008,p. 102)

O item acima está relacionado ao descritor 13 - identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto. No caso da questão apresentada acima, em um dado contexto de interação entre mãe e filha, foi utilizado o “ter” no sentido de existir quando, em uma linguagem mais formal, esperava-se que fosse utilizado o verbo “haver”.

Por fim, apontamos que quinze descritores são iguais para as séries iniciais e finais do ensino fundamental, no entanto como destaca a Matriz de referência da PB, o grau de complexidade do objeto de estudo (o texto e ou o item) e da tarefa cognitiva são divergentes, uma vez que os itens são elaborados para avaliar o que cada aluno sabe de acordo com a série em que está e com o que é requerido, em termos de conhecimentos e conteúdos para as respectivas etapas escolares. Observem a seguir um exemplo de como a PB trata o mesmo tópico e descritor para alunos das séries iniciais e finais do ensino fundamental – os exemplos ilustrados abaixo são referentes ao descritor 1 (Localizar informações explícitas em um texto) da PB:

Exemplo de item

O disfarce dos bichos

Você já tentou pegar um galhinho seco e ele virou bicho, abriu asas e voou? Se isso aconteceu é porque o graveto era um inseto conhecido como “bicho-pau”. Ele é tão parecido com o galhinho, que pode ser confundido com o graveto.

Existem lagartas que se parecem com raminhos de plantas. E há grilos que imitam folhas.

Muitos animais ficam com a cor e a forma dos lugares em que estão. Eles fazem isso para se defender dos inimigos ou capturar outros bichos que servem de alimento. Esses truques são chamados de mimetismo, isto é, imitação.

O cientista inglês Henry Walter Bates foi quem descobriu o mimetismo. Ele passou 11 anos na selva amazônica estudando os animais.

MAVIAEL MONTEIRO, José. Bichos que usam disfarces para defesa. FOLHINHA, 6 NOV. 1993.

O bicho-pau se parece com:

(A) florzinha seca.

(B) folhinha verde.

(C) galhinho seco.

(D) raminho de planta

Fonte: Brasil (2008, p.25)

A questão acima aponta como alternativa correta a letra C. De acordo com a Matriz (2008) 72% dos discentes responderam corretamente este item o que indica que a maioria dos alunos têm domínio dessa habilidade, “Localizar Informações Explícitas em um Texto”. Segundo a Matriz de Referência da PB para o aluno chegar a resposta certa deste item ele deve ser capaz de retornar ao texto e se for necessário localizar até mesmo outras informações referentes aquela que foi solicitada.

Exemplo de item:

Como opera a máfia que transformou o Brasil num dos campeões da fraude de medicamentos

É um dos piores crimes que se podem cometer. As vítimas são homens, mulheres e crianças doentes — presas fáceis, capturadas na esperança de recuperar a saúde perdida. A máfia dos medicamentos falsos é mais cruel do que as quadrilhas de narcotraficantes. Quando alguém decide cheirar cocaína, tem absoluta consciência do que coloca no corpo adentro. Às vítimas dos que falsificam remédios não é dada oportunidade de escolha. Para o doente, o remédio é compulsório. Ou ele toma o que o médico lhe receitou ou passará a correr risco de piorar ou até morrer. Nunca como hoje os brasileiros entraram numa farmácia com tanta reserva.

PASTORE, Karina. O Paraíso dos Remédios Falsificados. Veja, nº 27. São Paulo: Abril, 8 jul. 1998, p. 40-41.

Segundo a autora, “um dos piores crimes que se podem cometer” é

- (A) a venda de narcóticos.
- ➔ (B) a falsificação dos remédios.
- (C) a receita de remédios falsos.
- (D) a venda abusiva de remédios.

Fonte: Brasil. (2008. P.57)

A resposta correta para a questão acima é a alternativa B e de acordo com a Matriz (2008) 76% dos alunos responderam corretamente. Assim como no exemplo anterior essa questão requer que o aluno localize no texto uma informação que encontra-se na sua superfície, mas é perceptível pequenas mudanças quando o item se refere aos Anos Iniciais e aos Anos Finais, percebe-se que a linguagem do texto apresentado no primeiro exemplo é mais

infantil enquanto a linguagem do texto do segundo exemplo não é, também a informação que deve ser localizada para responder corretamente a questão do segundo exemplo sofre uma pequena alteração na classe gramatical, passa de verbo para substantivo (falsificar – falsificação), o que exige dos alunos maior atenção e, conseqüentemente, uma habilidade mais consolidada.

De modo geral, os descritores da PB, apresentados anteriormente, avaliam as habilidades de leitura dos alunos através de questões que têm como papel central para sua resolução, o texto. Ao mesmo tempo em que os descritores analisam habilidades de leitura consolidadas pelos discentes eles fomentam o desenvolvimento de diferentes estratégias que contribuem não apenas para o entendimento global de um texto, mas principalmente para o aprimoramento da competência leitora.

3.2 A concepção de leitura subjacente a PB

A Prova Brasil de língua portuguesa é estruturada tendo como foco a leitura, os tópicos e descritores que a compõem são direcionados a avaliar e aprimorar as habilidades deste eixo de ensino. Os pressupostos teóricos que perpassam a matriz de referência do referido teste, como apontado anteriormente, são calcados, basicamente nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Desse modo, a ideia central da matriz de referência da PB é totalmente convergente as disposições apresentadas pelos PCN a respeito do ensino de língua portuguesa e ainda, de modo mais específico aos direcionamentos para a abordagem da Leitura em sala de aula.

Os PCNs (1998) abordam a importância da prática de leitura como algo indispensável a formação de leitores críticos e ativos socialmente, uma vez que é a partir da leitura que consolidamos e adquirimos mais conhecimentos. Vale salientar também, que a prática de leitura deve, segundo os PCNs (1998) ser abordada de modo articulado a escrita e proporcionar aos alunos o desenvolvimento de sua competência discursiva, para isso o professor deve criar condições que possibilitem aos discentes a mobilização de diversas estratégias e objetivos na hora de ler. Neste cenário, pode-se perceber que os descritores da PB são significativos à medida que impulsionam e solicitam dos discentes a mobilização de determinadas estratégias relevantes a compreensão de diferentes textos; cada descritor da PB direciona professores e alunos a um trabalho que compreende os diversos aspectos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da leitura, tais como as condições de produção e recepção, o nível informativo etc.

A concepção de leitura apresentada pelos PCN (1998) é também considerada pela PB e está pautada na perspectiva sócio-interacionista da linguagem, desse modo para ambas, ler não é decodificar palavras, frases etc, mas sim compreender e interpretar diversos textos em diferentes níveis. Para tornar o aluno um leitor eficiente os documentos parametrizadores citam algumas ações que o professor pode desenvolver, tais como a ativação de conhecimentos prévios, a elaboração de perguntas norteadoras, a exposição de textos de diversificados gêneros bem como os diferentes modos de realizar uma leitura. Estes documentos citam ainda a relevância do professor na hora de realizar as escolhas das leituras a serem feitas bem como sua posição na hora de realizar a mesma, pois o professor é na maioria das vezes o único modelo de leitor que os discentes têm próximos de si. Frente a isto, pode-se dizer que ao demandar a abordagem de diversos procedimentos relevantes ao processo de leitura e compreensão de um texto, os descritores da PB estão, ao mesmo tempo, no intento de desenvolver e de solicitar um aluno leitor crítico-reflexivo.

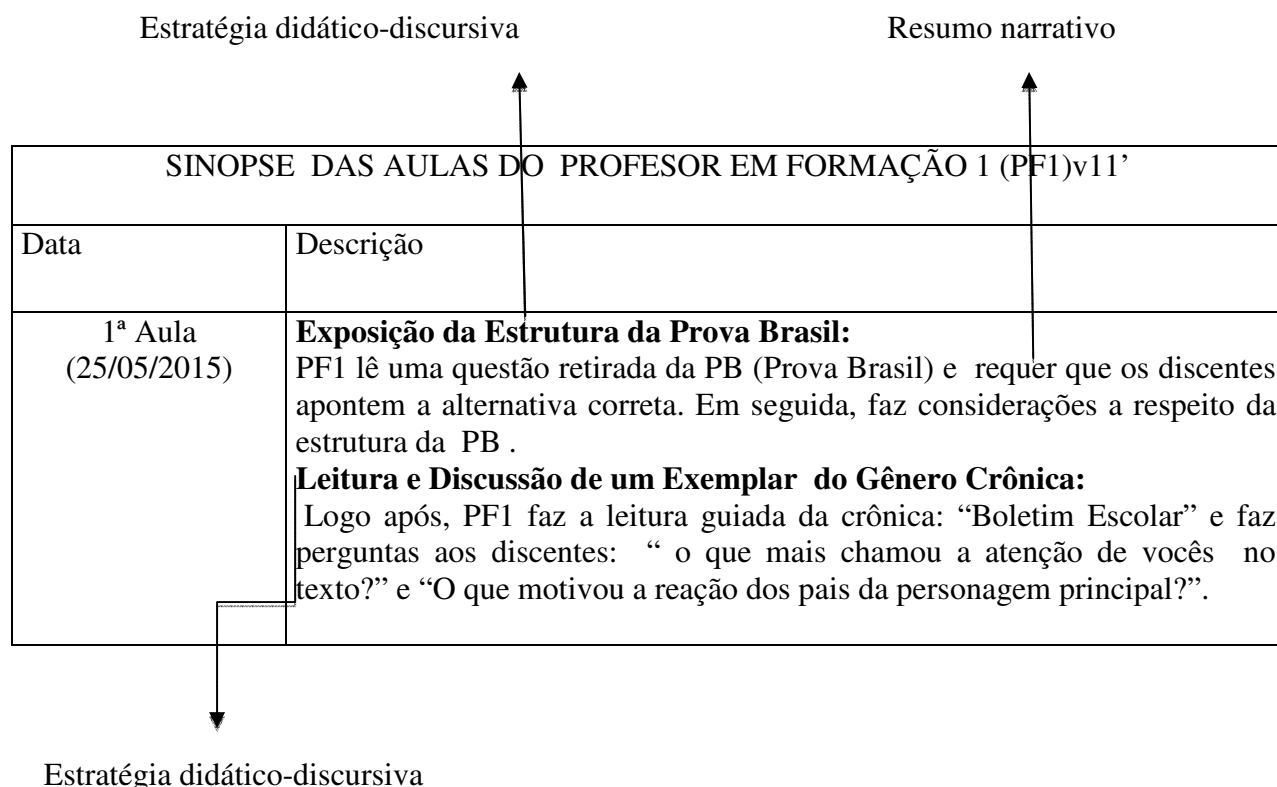
3.3 Projeto didático docente e Estratégia didático-discursiva

Ao delimitar o *corpus* desta pesquisa, a saber: dois relatórios de estágio, deparamo-nos com a necessidade de compreender, de modo acentuado, o evento/razão que proporcionou a realização de todas as ações desenvolvidas pelos professores em formação inicial: a aula. Conforme aponta Matencio (2001, p.65), a aula é um gênero discursivo que é relativamente estável e que está entre o ritualístico e o espontâneo.

Matencio (2001) aponta que o evento aula acontece comumente na escola e envolve dois principais participantes, o professor e o aluno, que possuem funções distintas, mas complementares. Ao professor, é incumbido o papel de ensinar e ao aluno o papel de aprender. Ressaltamos que um posto não é excludente do outro, mas sim complementar. Com base nessas funções, Matencio (2001) propõe a noção de projeto de interação do Professor, que: “refere-se especificamente às possíveis estratégias didático-discursivas a serem utilizadas para obtenção da finalidade global do encontro” (MATENCIO, 2001, p. 87). Em outras palavras, a noção de Projeto de Interação do Professor ou Projeto Didático Docente, diz-se da pressuposição de que o docente, ao assumir seu papel em uma aula, tem sempre um “plano interativo preliminar à interação [...]” (PEREIRA, 2011, p. 17) que contribui para a manutenção e continuidade do evento. Em outras palavras, pode-se dizer que o docente ao entrar em sala de aula tem sempre objetivos pré-estabelecidos.

No que concerne ao nosso trabalho a noção de Projeto de interação do professor é

pertinente à medida que buscaremos evidenciar as estratégias-discursivas mobilizadas pelas professoras em formação em seus projetos didáticos. Vale salientar que para fins desta pesquisa consideramos a abordagem do termo “estratégia” segundo Pereira (2011, p. 18): “compreendemos estratégia como *o que o professor faz ou requisita discursivamente para atingir a finalidade global de uma aula ou de uma sequência de aulas*”. A seguir, ilustramos por meio de trechos de sinopses o conceito de estratégia didático-discursiva:



O trecho acima elucidado a 1ª (primeira) aula descrita na sinopse da PF1. No referido fragmento, é possível perceber a presença de 2 (duas) estratégias didáticas discursivas, a saber: “Exposição da Estrutura da Prova Brasil” e “Leitura e Discussão de um Exemplar do Gênero Crônica”. As referidas estratégias foram identificadas a partir da leitura do resumo narrativo das aulas e das etiquetas da sinopse. Tendo em vista que, no primeiro momento da aula ilustrada acima o objetivo da PF1 era expor a estrutura da PB, todos os procedimentos empreendidos, tais como ler uma questão da PB, solicitar que os discentes a respondam e fazer uma explanação sobre a estrutura do referido teste; convergem para que o objetivo pré-estabelecido para esta determinada etapa (apresentar a PB aos alunos) seja alcançado. Ou seja, a estratégia mobilizada para atingir a finalidade citada, é expor a estrutura da PB.

No segundo momento da aula apresentada no trecho acima, as ações desempenhadas pela professora também eram conduzidas a fim de alcançar o propósito previamente definido, a

saber: Ler e discutir um exemplar do gênero crônica. Assim, a estratégia didático-discursiva incitada pela PF1, como dito anteriormente, foi: Leitura e Discussão de um Exemplar do Gênero Crônica. A seguir temos outro trecho de uma sinopse na qual é elucidado como as estratégias didático-discursivas, mobilizadas pelas professoras em formação foram identificadas em nossa pesquisa.

Estratégia didático-discursiva

SINOPSE DAS AULAS DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO 2		(PF2)
Data	Descrição	
1ª e 2ª aulas (05/05/2017)	<p>Leitura e Discussão de um Exemplar do Gênero Reportagem</p> <p>PF2 requer que os alunos se organizem em grupos de cinco e distribui para cada grupo uma imagem e subtítulo relacionados à reportagem a ser trabalhada. Posteriormente, PF2 solicita que um integrante de cada grupo apresente as hipóteses levantadas à respeito do tema da reportagem. Em seguida, PF2 realiza a leitura dos textos e requer que os alunos analisem se suas hipóteses foram confirmadas. Na segunda aula, PF2 faz a discussão da atividade/dinâmica e os alunos realizam a leitura de suas partes sendo guiados pelo PF2 a corrigir o que estava em desacordo ao que foi requisitado na atividade.</p>	

Constatamos através da leitura do resumo narrativo exposto no trecho da sinopse, reproduzida acima, que a estratégia didática discursiva utilizada, pela PF2 foi: Leitura e discussão de um exemplar do gênero reportagem, uma vez que todas ações desempenhadas pela docente, descritas no resumo em questão, eram direcionadas a alcançar o objetivo da aula, qual seja: realizar a leitura e discussão de um texto do gênero reportagem. Assim, todas as ações do professor que convergem para atingir o objetivo geral da aula é considerado como estratégia.

3.4 Formação Inicial e Estágio Supervisionado

Muitas vezes, o primeiro contato de um professor que está em formação inicial, com a sala de aula é através do componente curricular estágio supervisionado. Neste momento é oportunizado aos docentes em formação, a efetivação dos conhecimentos adquiridos, a partir das diversas teorias estudadas durante o curso; a referida etapa, também possibilita a observação da realidade do processo de ensino- aprendizagem de modo ativo, uma vez que o

professor em formação irá intervir e participar diretamente, por meio da elaboração de aulas, planos de ensino etc.

Entretanto, ao mesmo tempo em que o professor em formação inicial aprende sobre sua área de atuação ele também interfere no local que o recebe, pois ao assumir, embora brevemente, uma sala de aula o referido docente leva e ilustra novas práticas, sejam elas relativas a conteúdos ou a métodos de ensino. Assim, pode-se dizer que através do estágio supervisionado é estabelecido uma relação de troca entre a universidade e a sociedade, por intermédio da escola. Esta correlação mostra-se pertinente à medida que auxilia o docente na construção de sua identidade e pode ainda, revelar a demais professores e alunos novas possibilidades frente a melhoria do ensino.

Em nosso trabalho, as professoras em formação inicial produtoras dos relatórios de estágio que compõem parte do nosso *corpus* de análise, trabalharam durante suas intervenções a avaliação de larga escala – Prova Brasil, essa prova é um instrumento que funciona como medidor da qualidade do ensino de escolas públicas. Ao abordarem o referido teste as professoras em formação tinham o objetivo de tornar essa avaliação mais significativa ao contexto da sala de aula, neste cenário, o estágio supervisionado e a participação em um projeto de extensão da universidade foram sumariamente relevantes, pois foi através deles que as professoras em formação puseram em evidência as teorias aprendidas, contribuindo, de certa forma, com uma nova visão sobre como abordar a PB em sala de aula, bem como obtiveram conhecimentos referentes a prática cotidiana de uma escola.

Diante disto, seguimos para a análise dos dados com o intuito de observar como as professoras em formação inicial realizaram a abordagem da PB em salas de aula do 9º (nono) ano do ensino fundamental e verificamos posteriormente, a repercussão da metodologia empreendida pelas docentes, no aperfeiçoamento das habilidades de leitura dos discentes.

4 A ABORDAGEM DA PROVA BRASIL POR PROFESSORAS EM FORMAÇÃO INICIAL NAS SALAS DE AULA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo, apresentamos os dados analisados e os resultados obtidos. A primeira parte, que visa responder à questão “*o que os professores em formação inicial fazem para abordar a Prova Brasil na sala de aula da educação básica pública?*”, está subdividida em dois tópicos: o primeiro visa apontar o que acontece antes do desenvolvimento dos projetos didáticos propriamente ditos e o segundo evidencia as estratégias didático-discursivas mobilizadas em sala de aula. Na segunda parte da análise, cujo objetivo é responder à questão “*o que é feito pelos professores em formação inicial resulta na melhoria das habilidades de leitura dos alunos?*”, focalizamos o impacto das estratégias no desenvolvimento das habilidades de leitura dos discentes.

4.1 O que os professores em formação fazem para abordar a Prova Brasil em sala de aula?

Para respondermos nosso questionamento, buscamos identificar os procedimentos empreendidos pelas professoras em formação inicial para fazerem a abordagem da PB nas turmas nas quais as intervenções ocorreram. Diante disso, constatamos que ambas as professoras em formação procederam, a princípio, a realização de um trabalho que identificasse as habilidades de leitura dominadas e não dominadas pelos discentes. Posteriormente, as professoras mencionadas partiram para a elaboração dos projetos didáticos tomando como base os descritores da PB e, conseqüentemente, as habilidades de leitura em que os alunos tinham mais dificuldades, tendo como centro de todas as ações desempenhadas o texto. A seguir, tratamos de modo detalhado cada um dos procedimentos desempenhados.

4.1.1 O diagnóstico como ponto inicial dos projetos didáticos

Inicialmente, é válido retomar uma informação acerca das intervenções descritas nos relatórios analisados no presente estudo. Elas também eram parte de um projeto de extensão da UEPB intitulado “Prova Brasil no 9º ano do ensino fundamental: Por uma parceria entre a formação de professores e a escola de educação básica”. Dentre as etapas de desenvolvimento do referido projeto está a de “diagnóstico”, na qual os professores em formação inicial, participantes do projeto supracitado aplicaram simulados elaborados com questões baseadas

da PB, com o intuito de observarem os descritores menos dominados pelos discentes. A seguir, podemos ver a tabela que expressa os resultados dos simulados diagnósticos aplicados durante o desenvolvimento do referido projeto de extensão, nos anos 2015 e 2016, destacamos que na rede de ensino referente a PF1 e a PF2, responderam ao simulado 1 (um) respectivamente: 227 (duzentos e vinte e sete) e 280 (duzentos e oitenta) alunos, e nas turmas nas quais as atividades das referidas docente foram desempenhadas, responderam na devida ordem – 20 (vinte) e 21 (vinte e um) discentes o simulado 2 (dois).

Tabela 1: Resultados dos simulados pré-intervenção

Descritor	PF1		PF2	
	Número e porcentagem de acertos da turma	Número e porcentagem de acertos da rede de ensino	Número e porcentagem de acertos das turmas	Número e porcentagem de acertos da rede de ensino
Descritor 1. Localizar informações explícitas em um texto	12 (60%)	130 (57,2%)	50 (16%)	163 (58,21%)
Descritor 2. Estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	6 (30%)	87 (38,3%)	15 (18,7%)	62 (22,14%)
Descritor 3. Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	12 (60%)	152 (66,9%)	46 (57,5%)	168 (60%)
Descritor 4. Inferir uma informação implícita em um texto	10 (50%)	109 (48,1%)	31 (38,75%)	121 (43,21%)
Descritor 5. Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)	4 (20%)	69 (30,3%)	30 (37,5%)	101 (36,07%)
Descritor 6. Identificar o tema de um texto	3 (15%)	70 (30,8%)	20 (25%)	55 (19,64%)
Descritor 7. Identificar a tese de um texto	7 (35%)	99 (43,6)	15 (18,7%)	64 (22,85%)
Descritor 8. Estabelecer a relação entre a tese e os argumentos	11 (55%)	128 (56,3%)	35 (43,75)	124 (44,28%)

oferecidos para sustentá-la.				
Descritor 9. Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto	7 (35%)	66 (29,7%)	23 (28,7%)	96 (34,28%)
Descritor 10. Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	8 (40%)	92 (40,5%)	27 (33,7%)	79 (28,21%)
Descritor 11. Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto	4 (20%)	92 (40,5%)	23 (28,7%)	84 (30%)
Descritor 12. Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	9 (45%)	117 (51,5%)	34 (42,5%)	136 (48,57%)
Descritor 13. Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	5 (25%)	57 (25,1%)	23 (28,7%)	66 (23,57%)
Descritor 14. Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	7 (35%)	81 (35,6%)	23 (28,7%)	109 (38,92%)
Descritor 15. Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	5 (25%)	45 (19,8%)	17 (21,2%)	59 (21,07%)
Descritor 16. Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	11 (55%)	149 (65,6%)	51 (63,7%)	153 (54,64%)
Descritor 17. Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	15 (75%)	151 (66,5%)	42 (52,5%)	166 (59,28%)
Descritor 18. Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	10 (50%)	159 (70,4%)	62 (77,5%)	198 (70,71%)
Descritor 19. Reconhecer o efeito de sentido decorrente da	3 (15%)	53 (23,3%)	15 (57,5%)	43 (15,35%)

exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos				
Descritor 20. 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	7 (35%)	66 (29,7%)	26 (32,5%)	84 (30%)
Descritor 21. Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	2 (10%)	80 (35,2%)	44 (55%)	144 (51,42%)

Fonte: A pesquisadora

Na série nas quais a intervenção da PF1 foram desenvolvidas, 20 (vinte) alunos responderam ao simulado diagnóstico e, na rede de ensino, 227 (duzentos e vinte e sete) alunos responderam ao referido teste. Na tabela 2, a seguir, apresentamos os 3 (três) descritores que tiveram menor número de acerto e o descritor com o maior número de acerto pelos 20 (vinte) alunos da turma de PF1. Na tabela 3, estão os dados referentes à rede de ensino.

Tabela 2: Descritores com menor e maior número de acertos na turma – PF1

Descritores com as menores porcentagens de acertos	
Descritor 21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	10%
Descritor 6 - Identificar o tema de um texto e	15%
Descritor 19 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.	15%
Descritores com as maiores porcentagens de acertos	
Descritor 17 Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	75%

Fonte: A pesquisadora

Tabela 3: Descritores com menor e maior número de acertos na rede de ensino – PF1

Descritores com as menores porcentagens de acertos	
Descritor 15 (Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.).	19,8%
Descritor 19 (Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos)	23,3%
Descritor 13 (Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto)	25,1%
Descritores com as maiores porcentagens de acertos	
Descritor 18 (Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão).	70,4%

Fonte: A pesquisadora

Observando as tabelas 1 e 2, percebemos que apenas 10% (dez por cento) dos alunos da série na qual o simulado foi aplicado acertaram a resposta da questão que tratava do descritor 21 – reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema. Outros descritores menos dominados pelos alunos foram: o 6 (identificar o tema de um texto) e o 19 (reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos) com apenas 15% (quinze) de acertos. O descritor que obteve o maior número de acertos foi o de número 17 (identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações) com 75% (setenta e cinco por cento) de acertos.

Conforme indicam as tabelas 1 e 3, o descritor menos dominado na rede de ensino foi o 15 (estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.) com 19,8% (dezenove vírgula oito por cento) de acertos na questão. Em seguida, temos os descritores: 19 (reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos) com 23,3% (vinte e três vírgula três por cento) de acertos e o 13 (identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto) com 25,1% (vinte e cinco vírgula um por cento) de acertos. Por outro lado, o descritor que teve o maior número de acertos na questão correspondente foi o 18 (reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão) com 70,4% (setenta vírgula quatro por cento) de acertos. A seguir, apresentamos as tabelas que indicam os descritores menos e mais dominados pela turma e rede de ensino referente a PF2.

Tabela 4: Descritores com menor e maior número de acertos na turma – PF2

Descritores com as menores porcentagens de acertos	
Descritor 1- Localizar informações explícitas em um texto	16%
Descritor 2 – Estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	18,7%
Descritor 7- Identificar a tese de um texto	18,75%
Descritores com as maiores porcentagens de acertos	
Descritor 18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	70,71%

Fonte: A pesquisadora

Tabela 5: Descritores com menor e maior número de acertos na rede de ensino – PF2

Descritores com as menores porcentagens de acertos	
Descritor 19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos	15,35%
Descritor 6 – Identificar o tema de um texto	19,64%
Descritor 15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	21,07%
Descritores com as maiores porcentagens de acertos	
Descritor 18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	70,71%

Fonte: A pesquisadora

Na tabela 4, o simulado pré-intervenção 2 foi respondido por 80 (oitenta) discentes de três turmas de 8º ano da escola na qual PF2 atuou e por 280 (duzentos e oitenta) discentes da rede de ensino – tabela 5.

A tabela 4 expõe que o descritor que obteve o menor número de questões respondidas corretamente foi: o 1 (Localizar informações explícitas em um texto), com 16% (dezesseis por cento), de acertos. O descritor 2 (Estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.) obteve 18,7% (dezoito vírgula sete por cento) de acertos. E, o descritor 7 (Identificar a tese de um texto) obteve 18,75% (dezoito vírgula setenta e cinco por cento) de acertos na questão. Por outro lado, o descritor que apresentou a maior quantidade de acertos na questão foi o 18 – (Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão), com 70,71% (setenta vírgula setenta e um por cento) de acertos.

Na rede de ensino, o descritor que apresentou o menor número de acertos foi o 19 (reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou

morfossintáticos) – apenas 15,35% (quinze vírgula trinta e cinco por cento) dos discentes que responderam ao simulado acertaram a questão correspondente a esse descritor. Os descritores 6 (identificar o tema de um texto) e 15 (estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.) apresentaram resultados baixos, a saber: 19,64% (dezenove vírgula sessenta e quatro por cento) e 21,07% (vinte e um vírgula zero sete por cento) de acertos, respectivamente. O descritor 18 (reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão) foi o que obteve melhor resultado – 70,71% (setenta vírgula setenta e um por cento) de acertos.

Comparando os resultados dos simulados diagnósticos da PF1 e PF2, podemos perceber que nenhum dos descritores menos e mais dominados se repetem nos resultados referentes as turmas. Por outro lado, alguns descritores aparecem em comum nas tabelas da rede de ensino como os mais problemáticos, quais sejam: o 19 (reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos) e o 15 (estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc). Nos resultados gerais da rede de ensino, o descritor 18 (reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão) aparece, igualmente, nas tabelas, como aquele que obteve o maior número de acertos.

A partir dos resultados dos simulados, as professoras em formação inicial selecionaram os descritores a serem trabalhados durante suas aulas. Vale salientar que ambas as professoras tiveram a preocupação de trabalhar de modo conjunto o que era requisitado pela escola, professor titular e/ou currículo. Nos exemplos 1 e 2, abaixo, é possível perceber que as docentes deram uma atenção especial à realização de um trabalho articulado, visto que os gêneros textuais, os temas e os descritores foram escolhidos a partir do diagnóstico realizado.

Exemplo 1⁴

[...] os gêneros textuais crônica e notícia [...] foram escolhidos por demonstrarem sua importante contribuição no desenvolvimento de habilidades que facilitam o processo de leitura e escrita, bem como, por serem gêneros que abordam crítica e humoristicamente aspectos e temas sociais de grande relevância [...] [...] os descritores a serem trabalhados nesta sequência didática não foram escolhidos aleatoriamente, mas sim através de uma pesquisa que detectou quais eram os tópicos e descritores que os alunos tinham mais dificuldades.

Trecho do relatório de PF1

⁴ Os trechos dos relatórios foram transcritos conforme apareciam nos originais.

Exemplo 2

Os professores da rede municipal estavam, naquele período, participando de formações onde eram guiados à produção de materiais didáticos e a uma organização didática que dessem conta do trabalho com os descritores. Frente a isto, tendo conhecimento das intenções que tinham aqueles, as quais consistiam em dialogar o trabalho de gêneros com os descritores da Prova Brasil, adaptamos nossa sequência a fim de conseguirmos atender necessidades dos sujeitos que se inserem naquele ambiente escolar. Sendo assim, optamos pelo trabalho com os gêneros reportagem e resumo abordando neste os descritores 06 (identificar o tema de um texto) e 15 (estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.).

Trecho do relatório de PF2

Podemos perceber que o trabalho com os descritores da PB não aconteceu de modo aleatório, mas a partir de um estudo (*os descritores a serem trabalhados nesta sequência didática não foram escolhidos aleatoriamente, mas sim através de uma pesquisa que detectou quais eram os tópicos e descritores que os alunos tinham mais dificuldades*). Apesar de não estar explícito, a pesquisa a qual PF1 refere-se no fragmento acima é a aplicação do simulado diagnóstico. Constatamos isso a partir da leitura completa dos relatórios utilizados como fonte de dados para este trabalho, bem como na leitura do material escrito do projeto de extensão que os professores em formação atuaram. Além da abordagem dos descritores não ser ocasional, a seleção dos gêneros textuais trabalhados durante as intervenções dos professores é concernente à tabela apresentada pelos PCN sobre os “Gêneros a serem privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos” (BRASIL, 1998, p. 53) para o ensino fundamental, visto que os gêneros crônica, notícia e reportagem aparecem como aqueles a serem priorizados.

É perceptível ainda que os professores em formação tinham a intenção de abordar em suas aulas o assunto/ gênero de modo articulado aos descritores como pode-se perceber no trecho do relatório da PF2 (*[...] tendo conhecimento das intenções que tinham aqueles, as quais consistiam em dialogar o trabalho de gêneros com os descritores da Prova Brasil, adaptamos nossa sequência a fim de conseguirmos atender necessidades dos sujeitos que se inserem naquele ambiente escolar*). A partir da leitura dos relatórios das professoras, pode-se perceber que ao mesmo tempo em que era abordado tópicos relativos à estrutura, ao conteúdo, à forma e ao tema dos textos, os descritores da PB eram trabalhados, mas isso de modo engenhoso, pois, apesar de os professores estarem trabalhando as habilidades avaliadas pelos descritores, isso não era mencionado para os alunos, ou seja, em nenhum momento, as professoras em formação inicial discorreram sobre o que era um descritor.

Os descritores abordados nas aulas da PF1 foram: o 20 (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), o 6 (identificar o tema de um texto), o 2 (estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto) e o 13 (identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto). Os descritores trabalhados por PF2 foram: o descritor 6, igualmente à PF1, descritor 15 (estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.) e descritor 20 (20. 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). As referidas informações não estão expostas em um lugar específico nos relatórios, mas a leitura integral do material nos permitiu essa constatação.

4.1.2 A construção dos projetos didáticos com foco no texto

Considerando que a interação não acontece por meio de frases e palavras soltas, mas por textos, é imprescindível abordá-lo em sala de aula e de modo mais específico nas aulas de Língua Portuguesa, visto que o objetivo do ensino de línguas é preparar o aluno para as diversas situações comunicativas. Auxiliar o aluno nas práticas de linguagem do meio social implica também o trabalho com gêneros textuais, uma vez que cada texto contém suas especificidades. Assim, o texto deve constituir-se na unidade básica do ensino de língua portuguesa (BRASIL, 1998). Vale salientar que abordar o texto como unidade de ensino não exclui o trabalho com outros eixos tais como a análise linguística, a oralidade etc. Longe disso, tomar o texto como unidade de ensino implica uma articulação entre leitura, produção de textos (orais e escritos) e análise linguística.

Analisando as sinopses das aulas (APÊNDICES A e B) e os relatórios das professoras em formação inicial, observamos que os projetos didáticos mobilizados têm como centro o texto/gênero, não sendo ele apenas pretexto para o trabalho com outros aspectos da língua. Além disso, as professoras incluíram no tratamento dos conteúdos o trabalho com os descritores da PB por elas selecionados. Nota-se, no quadro a seguir, que as docentes utilizaram diferentes estratégias didático-discursivas durante suas aulas.

Quadro 10: Estratégias didático-discursivas mobilizadas por PF1 e por PF2

PF1	PF2
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e discussão de um exemplar do gênero crônica; • Exposição do tema variação linguística e leitura e discussão de um exemplar do gênero notícia; • Leitura e discussão de um exemplar do gênero crônica e identificação do tema de um texto e do nível de linguagem; • Identificação das diferentes formas de tratar o mesmo tema em textos diferentes; • Exposição sobre os processos de repetição e substituição de palavras no texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e discussão de um exemplar do gênero reportagem; • Leitura e discussão de exemplares do gênero notícia e reportagem – identificação das características desses gêneros; • Leitura e discussão do gênero reportagem escrita e identificação do tema de um texto; • Leitura e discussão de exemplares do gênero notícia e reportagem – identificação das características dos dois gêneros – e identificação das diferentes formas de tratar o mesmo tema em textos diferentes; • Leitura e discussão de exemplares do gênero reportagem e escrita do gênero resumo; • Discussão das características do gênero resumo e reescrita de um exemplar desse gênero e discussão sobre as relações lógico-discursivas estabelecidas por conectores; • Realização de dinâmica sobre as relações lógico-discursivas estabelecidas por conectores

Fonte: Dados da Pesquisadora

O quadro acima mostra todas as estratégias didático-discursivas que as professoras em formação utilizaram durante suas intervenções. É notável que algumas estratégias são comuns entre as aulas das professoras em formação, tais como leitura e discussão de gêneros textuais e identificação dos temas de textos e das diferentes formas de tratar um mesmo

assunto em textos divergentes. Nos exemplos abaixo, podemos perceber que a estratégia-didático-discursiva “leitura e discussão de um exemplar do gênero” é comum nas intervenções de ambos os professores, assim como o descritor por eles trabalhado, a saber: D6 – Identificar o tema de um texto.

Exemplo 3

Um discente realiza a leitura da crônica: “#s de komunikssaum”. Após a leitura, PF1 requisita que os alunos levantem hipóteses à respeito do texto. Posteriormente, PF1 faz alguns questionamentos: “perguntamos se eles sabiam qual era o tema do referido texto”, “perguntamos, também se eles empregavam aquela linguagem utilizada no texto e em que situação eles a aplicavam”.

PF1 apresenta o título do texto a ser lido: “Negócios em Família” e pede que os alunos levantem hipóteses sobre o que poderia ser os ‘negócios em família” abordados no texto. Depois, 4 alunos se voluntariam para realizar a leitura em voz alta e o PF1 segue para discussão do texto. Em seguida, PF1 solicita que os alunos se reúnam em grupos de 4 e procedam a leitura de outra crônica: “Aprenda a chamar a Polícia” para, em seguida, confirmarem suas hipóteses em relação aos textos lidos.

Trecho da sinopse de PF1

Exemplo 4

PF2 requer que os alunos se organizem em grupos de cinco e distribui para cada grupo uma imagem e subtítulo relacionados à reportagem a ser trabalhada. Posteriormente, PF2 solicita que um integrante de cada grupo apresente as hipóteses levantadas a respeito do tema da reportagem. Em seguida, PF2 realiza a leitura dos textos e requer que os alunos analisem se suas hipóteses foram confirmadas. Na segunda aula, PF2 faz a discussão da atividade/dinâmica e os alunos realizam a leitura de suas partes sendo guiados pelo PF2 a corrigir o que estava em desacordo ao que foi requisitado na atividade

Trecho da sinopse de PF2

O exemplo 3, reproduzido da sinopse da 2ª aula da PF1, mostra que foram trabalhadas a leitura e a discussão de dois exemplares do gênero textual crônica, a saber: “#s de komunikssaum” do autor Antônio Prata e “Aprenda a chamar a Polícia” de Luís Fernando Veríssimo. No exemplo citado, podemos perceber que PF1 se vale de diferentes modos de leitura, haja vista que em determinado momento um discente faz a leitura do texto, em outro momento, quatro alunos a fazem e, por fim, a PF1 solicita que os discentes realizem a leitura de outro texto agora reunidos em pequenos grupos. A PF1 também abre espaço para que os alunos exponham suas impressões a respeito dos textos a serem lidos. Inicialmente, através do

levantamento de hipóteses e, posteriormente, através de perguntas, os alunos são direcionados ao estudo/interpretação do texto.

No exemplo 4, reproduzido da sinopse da 1ª e 2ª aulas da PF2, a docente realizou uma dinâmica afim de fazer juntamente com os discentes o levantamento e, posteriormente, a confirmação de hipóteses sobre a reportagem “Vaqueiros”, a ser trabalhada nessas aulas. É perceptível a forma que a PF2 aborda os textos trabalhados fazendo a alternância de leitor visto que, ora a docente faz leitura e ora os discentes. Em ambos os exemplos, as professoras em formação inicial não realizam a leitura dos respectivos textos afim de abordar um único aspecto da língua, pelo contrário, a partir e pela leitura, as docentes abrem espaço para um estudo que engloba aspectos semânticos e pragmáticos do texto, proporcionando e requisitando que os discentes participem ativamente.

Nota-se ainda que as professoras em formação também atuaram com um descritor da PB: o 6 (identificar o tema de um texto). Além disso, a estratégia didático-discursiva que ambas as professoras em formação mobilizaram é a mesma, ou seja, as duas realizaram a leitura e a discussão dos textos selecionados e alcançaram ainda a finalidade de identificar o tema dos textos lidos.

Ainda com a estratégia didático-discursiva “leitura e discussão de um exemplar do gênero”, as professoras desenvolveram o trabalho e aperfeiçoamento da habilidade referente ao descritor 20 – 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. Os exemplos abaixo elucidam o que afirmamos.

Exemplo 5

PF1 inicia a leitura da notícia “Jovem do Sertão da Paraíba realiza sonho de estudar em universidade nos EUA” e guia a discussão do texto com as seguintes perguntas: “O que vocês acharam dos projetos que o protagonista desenvolveu quando era mais jovem?” e “Vocês já pensaram em cursar alguma faculdade fora do Brasil?”. Logo após, um aluno realiza a leitura da crônica “A superação de Denis” e a PF1 guia novamente a discussão do texto através de questionamentos: “O que vocês acharam do texto?”, “O protagonista desta crônica tinha algo em comum com o personagem principal do texto lido anteriormente?”, “Qual o tema deste texto?” e “A temática deste texto é igual a temática do outro?”.

Trecho da sinopse de PF1

Exemplo 6

PF2 faz uma breve contextualização relacionada ao tema dos textos a serem lidos e faz questionamentos para guiar a leitura do primeiro texto: “Quem é Walcyr Carrasco?” e “O que ele fala sobre a expulsão de Marcos do BBB 17?”. Em seguida, PF2 solicita que os discentes leiam os textos e depois é realizada a discussão do mesmo. Posteriormente, PF2 procede à leitura e à discussão do segundo texto por meio de uma questão objetivo de leitura: “No texto I é falado sobre o relacionamento abusivo, como este termo é tratado no texto II, aproxima-se ou se distancia em relação as ideias?”. Em seguida, PF2 requer os alunos respondam uma atividade e passa a seguir a correção oral da mesma. A atividade é composta por seis questões, das quais duas são para indicar a alternativa correta e quatro são discursivas. As questões retomam os assuntos abordados nas aulas anteriores tais como a finalidade de um texto e aspectos relacionados à estrutura dos gêneros trabalhados.

Trecho da sinopse de PF2

No exemplo 5, um trecho da sinopse da 10ª e da 11ª aulas da PF1, podemos observar que a PF1 realizou a leitura de dois textos diferentes: “Jovem do Sertão da Paraíba realiza sonho de estudar em universidade nos EUA”, uma notícia, e “A superação de Denis”, uma crônica. Através da discussão dos textos, a PF1 direcionou os alunos a perceberem os pontos semelhantes e diferentes entre eles. Desse modo, a PF1 incluiu no estudo dos textos o trabalho com dois descritores, a saber: o 6 “identificar o tema de um texto” e o 20 “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”. É válido ressaltar também que PF1 sempre solicita a participação dos discentes por meio de perguntas tais como: “O protagonista desta crônica tinha algo em comum com o personagem principal do texto lido anteriormente?”, “O quê?”, “Qual o tema deste texto?” e “A temática deste texto é igual a temática do outro?”. Esses questionamentos exigem dos alunos a exposição dos seus pontos de vista, bem como uma reflexão sobre o que foi lido.

No exemplo 6, fragmento da sinopse da 9ª e 10ª aulas da PF2, podemos perceber que ela também realizou o trabalho com o descritor 20 (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). A PF2, inicialmente, realiza a leitura e a discussão dos textos para, em seguida, guiar os alunos a relacioná-los. Observemos que este procedimento requer dos discentes uma leitura mais atenta e crítica, uma vez que, para identificar o que é semelhante e o que é divergente, é necessário que os alunos leiam e analisem o que é dito nos dois textos. No exemplo 6, sobressai-se a maneira que professoras em formação desenvolvem o tratamento dos descritores: em nenhum

momento, as professoras versam sobre o que perpassa a discussão e estudo dos textos, ou seja, de modo articulado e imperceptível, as profissionais atuam no aperfeiçoamento da habilidade avaliada pelo descritor abordado na aula.

Nos exemplos 3, 4, 5 e 6, expostos acima, é perceptível uma abordagem do eixo de ensino “leitura” de modo concernente ao que os PCN indicam como pertinente. De acordo com o referido documento (BRASIL, 1998), o processo de ler vai além da decodificação de palavras e frases. Sendo assim, para tornar o aluno um leitor eficiente, cabe ao professor criar condições para que os alunos mobilizem, durante o processo de leitura, diferentes estratégias e objetivos e assim estejam aptos a interpretar diferentes textos em diferentes gêneros e níveis de linguagem e complexidade. As ações, como ativação de conhecimentos prévios, levantamento de hipóteses antes ou durante a leitura, conexão entre textos diferentes, perguntas norteadoras e objetivos de leitura, direcionam os discentes no desenvolvimento de sua competência leitora, ultrapassando a exploração da mera decodificação.

Algumas dessas ações são indicadas pelos PCN na abordagem da leitura de textos escritos: “formular hipóteses a respeito do conteúdo do texto, antes ou durante a leitura” (BRASIL, 1998 p. 55); “validar ou reformular as hipóteses levantadas a partir das novas informações obtidas durante o processo da leitura” (BRASIL, 1998 p. 56); “articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas, pragmáticas) autorizadas pelo texto, para dar conta de ambiguidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor” (BRASIL, 1998, p. 56). Como podemos perceber, a adoção de alguns desses procedimentos poderá auxiliar o aluno a desenvolver sua competência leitora.

Analisando os relatórios das aulas das professoras em formação inicial, também observamos o trabalho com eixo de ensino “produção de texto escrito”, que foi explorado apenas pela PF2. Através da produção de resumos, essa profissional abordou o descritor 6 – identificar o tema de um texto, conforme podemos observar no exemplo a seguir.

Exemplo 7

Suponha que alguém que está longe de vocês precisa receber as principais informações da reportagem lida. Pensando nisto, escreva em forma de resumo (10-15 linhas) sobre os assuntos abordados na reportagem”.

Trecho do relatório de PF2

No enunciado acima é perceptível que a PF2 considerou no que é requisitado dos

discentes alguns aspectos relevantes para o trabalho eficaz com a produção escrita. Na parte “Suponha que alguém que está longe de vocês precisa receber as principais informações da reportagem lida”, a docente indica a finalidade da produção do gênero a ser escrito, a saber: um resumo, que, no caso, seria a de informar de modo sucinto os assuntos tratados nos textos lidos, quais sejam, duas reportagens: “Mulheres – entre o amor e a morte” e “Violência atingiu uma média de 14 mulheres por dia em 2016”. Temos também a especificação do gênero, ou seja, a PF2 não requisitou que os alunos produzissem um texto qualquer, mas um discurso situado em um determinado gênero textual e que possui uma finalidade. Vale salientar, que antes de solicitar a escrita do referido gênero textual, PF2 fez uma explanação sobre o gênero mencionado. Esses procedimentos são pertinentes à medida que considera as condições de produção e recepção do texto a ser escrito, que são citados pelos PCN (BRASIL, 1998): “[...] redação de textos considerando suas condições de produção: finalidade; especificidade do gênero; lugares preferenciais de circulação; interlocutor eleito” (BRASIL, 1998, p. 58).

Merece destaque a maneira que a PF2 aborda as questões relativas às especificidades do gênero e as inadequações presentes nas produções dos alunos. Após a produção, a PF2 encaminhou a reescrita dos resumos a partir das próprias produções textuais dos discentes, tornando o trabalho mais significativo.

O trabalho com o eixo de ensino “análise linguística (AL)” aparece em ambos os projetos didáticos dos professores em formação inicial. Na sequência de aulas da PF1, o referido eixo é abordado em dois momentos distintos. No primeiro, a estratégia utilizada é a “exposição do tema variação linguística” e, no segundo momento, a estratégia mobilizada é “exposição sobre os processos de repetição e substituição de palavras no texto”. No que se refere à abordagem do eixo de ensino mencionado anteriormente, a PF2 mobilizou durante as aulas destinadas ao referido assunto, a estratégia didático discursiva “discussão sobre as relações lógico-discursivas estabelecidas por conectores”.

Adiante, os exemplos demonstram o trabalho desenvolvido pela PF1 e, posteriormente, pela PF2 com o eixo de “análise linguística”.

Exemplo 8

<p>“Professora, falar: “cautela” é certo ou errado?” então, explicamos que dependendo do contexto em que se utiliza-se a referida palavra, ela seria inadequada, pois se o discente estivesse apresentando um seminário e precisa-se usar essa palavra seria preferível que ele mencionasse : “cartela” e não “cautela”, pois isso causaria um estranhamento no público bem como influenciaria em sua estigmatização, mas por outro lado se ele estivesse</p>

vendendo cartelas de um bingo no bairro em que ele mora, o emprego da palavra “cautela” não seria inadequado, uma vez que a situação a qual ele se encontraria não exigia o uso formal da língua.

Trecho do relatório de PF1

Exemplo 9

PF1 faz na lousa a escrita de uma “anotação” sobre os processos de repetição e substituição de palavras em um texto.

Trecho da sinopse de PF1

O exemplo 8, um trecho reproduzido da 7ª aula da PF1, evidencia a abordagem do tema “variação linguística”, por meio de uma Apresentação em *Power Point* (APP). No decorrer da aula, a referida professor guia a discussão do tema, inicialmente, por meio de perguntas: “perguntamos se os discentes já tinham ouvido falar sobre esse tema, e alguns disseram que “sim” então perguntamos o que eles lembravam sobre esse assunto e se eles sabiam o que era variação linguística”. A partir das respostas dadas pelos discentes, a professora percebeu a necessidade de discutir sobre linguagem formal e linguagem informal, pois a maioria dos alunos considerava o nível informal da fala como errado. Essa discussão resultou na dúvida “Professora, falar “cautela” é certo ou errado?” e na situação descrita no referido exemplo. Como é possível perceber, a PF1 explicou a diferença entre linguagem formal e linguagem informal, respondendo à pergunta do aluno a partir da criação de uma situação comunicativa que englobasse o uso das duas formas de dizer a palavra “cartela”, não sendo necessário taxar uma ou outra maneira de falar como certo ou errado. Desse modo, os alunos parecem terem compreendido que é importante considerar o evento comunicativo para, em seguida, pensar sobre a linguagem apropriada à situação a qual se encontram.

Esse trabalho que dá pistas para o aluno notar como é possível empregar determinados termos e palavras pode ser considerado como componente do eixo de AL, pois, como apontam os PCN (BRASIL, 1998), atividades que conduzem os alunos a pensar e refletir sobre a língua é também um trabalho com AL. A abordagem do tema “variação linguística” permitiu o trabalho com o descritor 13: “identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto”. Isso foi feito, principalmente, por meio da leitura e discussão de dois textos: “Uso do internetês pode prejudicar futuro profissional, diz especialista”, reportagem, e “# s d komunikssaum”, uma crônica.

O exemplo 9 refere-se a 13ª aula da PF1 que aconteceu no último encontro da intervenção do do estágio. A professora relata que a docente titular da turma na qual as intervenções estavam ocorrendo solicitou que a PF1 fizesse um registro escrito, na lousa, sobre os processos de substituição e repetição no texto, para que os alunos tivessem um registro do assunto nos cadernos. Como requisitado, a PF1 procedeu à escrita de um texto sobre o referido assunto, não sendo possível então finalizá-lo. Nesse exemplo, podemos observar, principalmente, a cristalização da ideia de que o aluno “tem que copiar” como prova de que estava sendo feito algo, de que realmente estava havendo aula. Vale ressaltar que não estamos julgando a ação da professora em querer que os alunos escrevam sobre o assunto abordado na aula, mas compreendemos que isso pouco contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos discentes, dado que consideramos que a observação e a análise dos processos linguísticos que dão continuidade ao andamento do texto seriam mais eficazes.

No projeto didático da PF2, o trabalho com eixo de AL foi desenvolvido com base na estratégia didático discursiva “discussão sobre as relações lógico-discursivas estabelecidas por conectores. Abaixo, temos um trecho da sinopse das aulas da referida professora que caracteriza demonstra as ações desempenhadas durante a aula.

Exemplo10

F2 requer que os discentes realizem a reescrita da produção textual e devido a um imprevisto é necessário que alguns outros alunos façam uma atividade sobre conectores. A atividade foi constituída por uma lista de conectores exposta na lousa e por um quadro entregue ao discentes que continha as relações de sentidos correspondentes aos conectores, cabendo aos alunos estabelecer essas relações encaixando o conector no sentido equivalente. Após os grupos terminarem o que lhes foi solicitado a princípio, PF2 pede que agora os grupos façam as atividades opostas

Trecho da sinopse de P2

No exemplo 10, trecho da sinopse da 14ª e da 15ª aulas da PF2, podemos perceber que o ponto de partida para a compreensão do assunto abordado “conectores” é a relação de sentido por eles estabelecida: “A atividade foi constituída por uma lista de conectores exposta na lousa e por um quadro entregue aos discentes que continha as relações de sentidos correspondentes aos conectores, cabendo aos alunos estabelecer essas relações encaixando o conector no sentido equivalente” (SILVA, 2017 p. 23). A atividade requisitada pela PF2 não exige apenas classificação, pois requer que os alunos pensem e observem, a princípio, as

relações que os conectores estabelecem entre si em um texto. Salientamos que a PF2 optou por essa maneira de tratar, inicialmente, o tema sobre conectores na intenção de observar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto. Prosseguindo com a resolução da atividade, a PF2 conseguiu construir de modo conjunto com os discentes a noção de “conectores”. A profissional, em seu projeto didático, partiu do uso efetivo do assunto trabalhado para a conceituação, direcionando todas as práticas e reflexões para e por meio do texto.

Esse procedimento utilizado pela PF2 está em concordância com os PCN, visto que contribui para o desenvolvimento da competência discursiva dos discentes: “apresentação da metalinguagem, após diversas experiências de manipulação e exploração do aspecto selecionado, o que, além de apresentar a possibilidade de tratamento mais econômico para os fatos da língua, valida socialmente o conhecimento produzido.” (BRASIL, 1998, p. 79). Em outras palavras, a PF2 possibilitou, inicialmente, que os alunos tivessem contato com os conectores e só após a compreensão de suas relações de sentido ele inseriu a metalinguagem.

Ambas as abordagens do eixo de AL foram pertinentes, pois, como foi dito anteriormente, as professoras em formação desenvolveram suas aulas abordando diferentes aspectos da língua a partir do texto. As ações e estratégias mobilizadas por elas foram direcionadas ao aperfeiçoamento não apenas dos descritores trabalhados, mas das habilidades de leitura escrita de modo amplo, uma vez que os processos de leitura, discussão, reflexão e análise estiveram presentes durante a concretização de ambos os projetos didáticos.

Até aqui, observamos questões relativas a abordagem da PB nas salas de aula nas quais as intervenções das professoras em formação 1 e 2 ocorreram. Neste momento, partimos para a segunda parte da nossa análise, que visa verificar a resultância dos métodos empreendidos pelas docentes quanto ao aperfeiçoamento das habilidades de leitura dos discentes.

4.2 O que é feito pelas professoras em formação resulta na melhoria das habilidades de leitura dos alunos?

Os projetos didáticos de PF1 e PF2 como podemos observar, foram desenvolvidos tomando como ponto de partida o texto, também as estratégias discursivas mobilizadas e os descritores da prova Brasil foram devidamente articulados e tiveram suas ações direcionadas para melhoria das habilidades de leitura dos discentes, é necessário ressaltar que os professores em formação além de aplicarem o simulado diagnóstico, aplicaram também um

segundo simulado, sendo este próximo ao final das respectivas intervenções em sala de aula; sendo assim, indagamo-nos se essas práticas tiveram resultados positivos, então na tentativa de responder tal pergunta, buscamos interpretar os resultados dos simulados aplicados antes (simulado 1) e depois (simulado 2) das intervenções realizadas pelos professores em formação, no intuito de observar se houve diferença, quanto ao número de acertos dos descritores entre os simulados diagnóstico e o simulado final. A seguir, temos a tabela que expõe os resultados dos simulados 1 e 2 dos referidos professores, observe:

Tabela 6: Comparação entre os resultados dos simulados 1 e 2 na experiência de PF1

Descritor	Resultado Simulado 1	Resultado Simulado 2
Descritor 2. Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	6 (30%)	9 (45%)
Descritor 6. Identificar o tema de um texto	3 (15%)	8 (40%)
Descritor 13. Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	5 (25%)	5 (25%)
Descritor 20. 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	7 (35%)	12 (60%)

Fonte: A pesquisadora

A tabela 6, mostra que o descritor 20 (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) foi o que obteve melhor proveito por parte dos alunos pois, enquanto no simulado 1 (um), 35% (trinta e cinco por cento) dos alunos responderam corretamente a questão referente a esse descritor, no simulado 2 (dois) a quantidade de acertos foi o equivalente a 60% (sessenta por cento). Depois, temos o descritor 2 (Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto) que mesmo não sendo devidamente abordado nas aulas, apresentou uma melhoria de 3% (três por cento), também o descritor 6 (Identificar o tema de um texto) logrou de um aumento, sendo este o equivalente a 5% (cinco por cento) e por fim temos o descritor 13 (Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto) que não apresentou nenhuma alteração na quantidade de acertos.

Embora os resultados da referida tabela apresente números, relativamente, baixos é possível considerar que a resultância foi positiva, visto que o rendimento entre um simulado e outro aumentou nos descritores trabalhados durante as intervenções de estágio.

A seguir, ilustramos a tabela com os resultados dos simulados pré e pós-intervenção, referente a PF2, no entanto, é pertinente ressaltar de antemão que, os resultados do simulado 1 (um) foram gerados com base nas respostas de 80 alunos e os resultados do simulado 2 (dois), com base nas respostas de 21 discentes, o que ilustra rendimentos diferentes.

Tabela 7: Comparação entre os resultados dos simulados 1 e 2 na experiência de PF2

Descritor	Resultado Simulado 1	Resultado Simulado 2
Descritor 6. Identificar o tema de um texto	20 (25%)	20 (25%)
Descritor 15. Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	17 (21,2%)	11 (52%)
20- 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.	26 (32,5%)	07 (35%)

Fonte: A pesquisadora

Na tabela 7, como destacamos anteriormente, os resultados concebidos entre os simulados 1 e 2 têm origens diferentes, o que dificultou a análise comparativa dos resultados. Diante disso, não é possível observar com clareza a repercussão da prática do PF2 sob os alunos que participaram da turma na qual as aulas/intervenções foram realizadas, contudo observamos que nos simulados 1 e 2, 25% dos alunos responderam corretamente a questão relativa ao Descritor 6 (Identificar o tema de um texto), também no simulado 1, 21,2% dos discentes acertaram a questão alusiva ao descritor 15 (Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.) e no simulado 2, o referido descritor teve 52% de acertos. E, por fim, o descritor 20 (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) obteve no simulado1 – 32,5 (trinta e dois vírgula cinco por cento) de acertos e no simulado 2 obteve 35% (trinta e cinco por cento) de acertos na questão a qual estava relacionado. Como é possível notar, a

comparação entre os resultados expostos acima é invivável, dado os cálculos terem bases divergentes.

Na primeira seção de análise estabelecida neste capítulo, identificamos dois grandes movimentos relativos a abordagem da PB, em turmas de 9º (nono) ano do ensino fundamental, realizados pelas professoras em formação 1 e 2. Quais sejam: a identificação dos descritores menos dominados pelos alunos, através da aplicação de simulados diagnósticos e, a construção dos projetos didáticos com base na articulação entre conteúdos e descritores a partir do texto. Na segunda seção, destinada a observação do impacto das ações das docentes frente ao aprimoramento das habilidades de leitura dos alunos, constatamos que as intervenções das professoras dispuseram repercussão positiva, embora pequena, na melhoria dessas habilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, com base nas análises realizadas, apresentamos respostas as duas questões norteadoras deste estudo, quais sejam: “*o que professores em formação inicial fazem para abordar a Prova Brasil em sala de aula?*” e “*o que é feito por esses professores resulta na melhoria das habilidades de leitura dos alunos?*”

Em resposta a primeira pergunta, na primeira parte da análise dos dados, tratamos de identificar, a partir de relatórios, as estratégias didático-discursivas que compõem os projetos didáticos de duas professoras em formação inicial para abordagem da PB de Língua Portuguesa em duas turmas de nono ano do ensino fundamental de escolas públicas. A investigação possibilitou-nos perceber que ambas as professoras iniciam sua prática a partir de um diagnóstico, aplicando um simulado baseado em questões da PB em toda a rede de ensino da cidade que sediou o desenvolvimento do projeto de extensão. Os simulados foram aplicados com o intuito de detectar os descritores da PB menos dominados pelos discentes. Em seguida, as docentes selecionaram os descritores a serem trabalhados em seus projetos didáticos levando em consideração a demanda da escola e dos professores titulares das salas de aula nas quais elas atuavam. Sendo assim, constatamos que as professoras em formação realizaram um trabalho embasado, desde o início, nas dificuldades dos alunos, seguindo o que Carvalho tem denominado de avaliação diagnóstica de habilidades de leitura (CARVALHO, 2018).

Ainda na primeira parte da análise dos dados, constatamos também que as professoras em formação inicial tomaram o texto como ponto de partida para o desenvolvimento das aulas. Os projetos contemplaram, pelo menos, mais de um eixo de ensino – leitura, produção de textos e análise linguística – e focalizaram aspectos como características sociocomunicativas e formais de gêneros textuais (crônica, notícia, reportagem, resumo, entre outros), intertextualidade, níveis de linguagem e elementos de coesão textual. Isso nos leva a notar que as práticas realizadas pelas docentes estavam em consonância com os preceitos dos PCN, uma vez que, de acordo com esse documento, o texto deve ser a unidade básica do ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998).

No projeto didático de PF1, as estratégias identificadas foram: leitura e discussão de exemplares dos gêneros crônica e notícia; exposição sobre o tema variação linguística; identificação do tema e do nível de linguagem de textos; identificação das diferentes formas de tratar o mesmo tema em textos diferentes; e exposição sobre os processos de repetição e substituição de palavras. Já no projeto didático de PF2, as estratégias didático-discursivas

mobilizadas foram: leitura e discussão de exemplares dos gêneros notícia e reportagem; identificação do tema de textos; identificação das diferentes formas de tratar o mesmo tema em textos diferentes; escrita do gênero resumo; e discussão sobre as relações lógico-discursivas estabelecidas por conectores.

Em resposta a segunda pergunta, na segunda parte da investigação, observamos se o que as professoras em formação inicial realizaram repercutiu na melhoria das habilidades de leitura dos discentes. Para tanto, buscamos analisar os resultados dos simulados aplicados antes e depois das intervenções dos docentes. Ao verificar os dados apresentados nas tabelas 3 e 4, percebemos que houve uma mudança pequena, porém positiva e significativa nos resultados dos simulados. Identificamos um aumento no número de respostas corretas a perguntas que focalizavam descritores menos dominados e que haviam sido abordados durante as aulas de ambas as professoras.

Um outro aspecto que pode indicar a melhoria das habilidades de leitura dos alunos em virtude dos projetos didáticos desenvolvidos pelas docentes em formação inicial é o resultado oficial do IDEB das escolas nas quais as ações foram realizadas. Na Escola A, na qual só havia a turma de nono ano onde a intervenção de PF1 ocorreu no ano de 2015, a meta era 3,8 e o índice atingido foi de 3,7. Embora, nesse ano, nenhuma das escolas dos anos finais do ensino fundamental tenha atingido o índice estabelecido, a Escola A foi a que se aproximou mais da meta. Na Escola B, na qual havia duas turmas de nono ano, a meta era de 4,6 e o índice atingido foi de 5,0. Ainda que a parcela de colaboração dos professores em formação inicial tenha sido relativamente pequena, acreditamos que ela tenha auxiliado o desenvolvimento de habilidades de leitura pelos alunos das comunidades escolares em questão.

A análise dos dados indica que, para um trabalho em prol da melhoria das habilidades de leitura dos alunos, é pertinente o desenvolvimento de atitudes que busquem, em primeiro lugar, verificar as dificuldades reais dos discentes para que, em seguida, os conteúdos selecionados atendam essas necessidades e que seja o texto o centro de todas as ações desempenhadas para estudo da língua. Consideramos ainda que os aspectos pontuados por este trabalho podem contribuir para uma visão menos negativa da avaliação em larga escala, no nosso caso, a PB. Uma vez que ela, assim como demais testes são concebidos, pela grande maioria como um instrumento que avalia parcialmente a qualidade do ensino das escolas e, de modo indireto, do professor. As estratégias didático-discursivas identificadas nos projetos didáticos das professoras em formação inicial, observadas nesta investigação apontam para uma maneira de trabalhar o que é requisitado pelo governo e pela escola de

modo pertinente e salutar ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos.

Por fim, salientamos a coerência das atividades desempenhadas por ambas as professoras em formação inicial, uma vez que os métodos empreendidos por elas eram direcionados não para treinar o aluno para o teste, mas sim para o real aperfeiçoamento das habilidades de leitura dos discentes, contribuindo assim, para a formação do leitor que a PB pressupõe, qual seja, um leitor capaz de ler e mobilizar diferentes estratégias e recursos afim de compreender o sentido global do que é lido.

Acreditamos que as reflexões expostas neste trabalho poderão servir como subsídio aos docentes que têm interesse pela Prova Brasil, uma vez que elucidamos, a partir de duas experiências reais vivenciadas por professores em formação inicial, a metodologia utilizada por ambas em sala de aula e as dificuldades enfrentadas e os êxitos alcançados.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, Milena Ribeiro; FERREIRA, Renata Priscila Silva; SANTOS, Betisabel Villar de Jesus. Prova Brasil: Instrumento de Avaliação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Cadernos de Graduação- Ciências Humanas e Sociais**, Aracajú, v. 1, n. 16, p. 103-114, 2013.
- BRASIL/MEC/PDE. **Prova Brasil – ensino fundamental**: matrizes de referências, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.
- CARVALHO, Robson Santos de. **Ensinar a ler, aprender a avaliar**: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura. São Paulo: Parábola, 2018.
- FERNANDES, Claudemar Alves. **Análise do Discurso**: Reflexões Introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.
- GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre Iniciação à Pesquisa**. 4.ed. Campinas, SP: Alínea, 2005.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-44
- MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Ana Christina. (orgd.). **Introdução a Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2011..
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo da Língua Falada e Aula de Língua Materna**: uma abordagem processual da interação professor/alunos. 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP.
- MATRIZES DE REFERÊNCIA. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/encceja/matrizes-de-referencia> . Acesso em: 7. Out. 2018.
- PEREIRA, Maria José. **Fatores determinantes no desempenho dos alunos das 8ª séries do ensino fundamental na Prova Brasil do Estado do Paraná**. 2012. 225f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PB.
- PEREIRA, Bruno Alves. **O debate no ensino de português**: do livro didático à sala de aula. 2011. 173f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande – PB.

RESULTADO IDEB. Disponível em:
<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/25122118> . Acesso em: 10/01/2019.

RESULTADO IDEB. <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/25045342>>
Acesso em: 09/01/2019.

SILVA, Daianny Fernandes da. **O efeito retroativo da Prova Brasil de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental em uma rede municipal paraibana.** 2019. f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Licenciatura em Letras, Centro de Ciências Humanas e Exatas, Universidade Estadual da Paraíba, Monteiro – PB.

TODOS pela educação. **Saiba o que é e como funciona o Plano de Desenvolvimento da Educação. 2018** Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/27690/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/>>
Acesso em: 6. Jul. 2018.

APÊNDICE A – SINOPSES DAS AULAS – PROFESSORA EM FORMAÇÃO 1

SINOPSE DAS AULAS DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO 1 (PF1)	
Data	Descrição
1ª Aula (25/05/2015)	<p>Exposição da Estrutura da Prova Brasil: PF1 lê uma questão retirada da PB (Prova Brasil) e requer que os discentes apontem a alternativa correta. Em seguida, faz considerações a respeito da estrutura da PB .</p> <p>Leitura e Discussão de um Exemplar do Gênero Crônica: Logo após, PF1 faz a leitura guiada da crônica: “Boletim Escolar” e faz perguntas aos discentes: “ o que mais chamou a atenção de vocês no texto?” e “O que motivou a reação dos pais da personagem principal?”.</p>
2ª Aula (26/05/2015)	<p>Leitura e Discussão de um Exemplar do Gênero Crônica e Identificação do Tema de um Texto e do Nível de Linguagem:</p> <p>Um discente realiza a leitura da crônica: “#s de comunikssaum”. Após a leitura, PF1 requisita que os alunos levantem hipóteses à respeito do texto. Posteriormente, PF1 faz alguns questionamentos: “ perguntamos se eles sabiam qual era o tema do referido texto”, “ perguntamos, também se eles empregavam aquela linguagem utilizada no texto e em que situação eles a aplicavam”.</p>
3ª Aula (27/05/2015)	<p>PF1 apresenta o título do texto a ser lido: “Negócios em Família” e pede que os alunos levantem hipóteses sobre o que poderia ser os ‘negócios em família’ abordados no texto. Depois, 4 alunos se voluntariam para realizar a leitura em voz alta e o PF1 segue para discussão do texto. Em seguida, PF1 solicita que os alunos reúnam-se em grupos de 4 e procedam a leitura de outra crônica: “Aprenda a chamar a Polícia” para, em seguida, confirmarem suas hipóteses em relação aos textos lidos.</p>
4ª Aula (28/05/2015)	<p>PF1 dá continuidade a aula anterior com os discentes alçando suas pressuposições sobre as crônicas trabalhadas. O PF1 realiza a leitura do texto: “A velha contrabandista” e faz algumas considerações acerca do tema, da linguagem e das falas dos personagens no texto. Logo Após, PF1 distribui uma atividade e requer que os discentes à respondam. A atividade é composta por cinco questões, cada questão contém quatro alternativas, sendo que apenas uma está correta.</p>
5ª e 6ª Aula (01/06 e 02/06/2018)	<p>PF1 esclarece dúvidas dos discentes em relação à atividade proposta na aula anterior. Em seguida, solicita que os alunos escrevam em seus cadernos a crônica: “Antes à tarde do que nunca” . Posteriormente, o professor pergunta se o título do referido texto é semelhante a alguma outra que eles conhecem e dá início a discussão da crônica.</p>

<p>7° Aula (03/06/2015)</p> <p>8° Aula (08/06/2015)</p>	<p>Exposição do Tema Variação Linguística e Leitura e Discussão de um Exemplar do gênero notícia:</p> <p>PF1 inicia a aula perguntando se os alunos sabem o que é “variação linguística” e gera a discussão do tema na aula. Posteriormente, o mesmo faz a APP (Apresentação em Power Point) do referido assunto.</p> <p>PF1 dá continuidade a discussão iniciada na aula anterior retirando dúvidas dos discentes sobre o assunto abordado: “Variação Linguística”. Em seguida, um aluno realiza a leitura da notícia: “Uso do internetês pode prejudicar futuro profissional, diz especialista”</p>
<p>9° Aula (11/06/2015)</p> <p>10° e 11° Aula (12/06 e 15/06/2015)</p>	<p>Identificação das Diferentes Formas de Tratar o mesmo Tema em Textos Diferentes:</p> <p>O professor em formação realiza a leitura da notícia: “Uso do internetês pode prejudicar futuro profissional, diz especialista” e da crônica: “#s de komunikssaum” e os alunos acompanham a leitura silenciosamente. Após, PF1 requer que os discentes identifiquem o tema dos textos e discute com eles as semelhanças e divergências dos mesmos.</p> <p>PF1 inicia a leitura da notícia: “Jovem do Sertão da Paraíba realiza sonho de estudar em universidade nos EUA” e guia a discussão do texto com perguntas: “O que vocês acharam dos projetos que o protagonista desenvolveu quando era mais jovem?” “Vocês já pensaram em cursar alguma faculdade fora do Brasil?”. Logo após, um aluno realiza a leitura da crônica: “A superação de Denis” e o PF1 guia novamente a discussão do texto através de questionamentos: : “O que vocês acharam do texto?” “O protagonista desta crônica tinha algo em comum com o personagem principal do texto lido anteriormente?” “Qual o tema deste texto?” “A temática deste texto é igual a temática do outro?”.</p>
<p>12° Aula (16/06/2015)</p>	<p>Variação Linguística/ Identificação do Tema de um Texto e do Nível de Linguagem/ Identificação das Diferentes formas de Tratar o mesmo Tema em Textos Diferentes:</p> <p>PF1 faz a aplicação de uma atividade que trata sobre variação linguística, tema, nível de linguagem e diferentes formas de abordar um tema em gêneros divergentes. A atividade possui seis questões com quatro alternativas, onde apenas uma resposta está correta.</p>
<p>13° Aula (17/06/2015)</p>	<p>Exposição Sobre os Processos de Repetição e Substituição de Palavras no Texto:</p> <p>PF1 faz na lousa a escrita de uma “anotação” sobre os processos de repetição e substituição de palavras em um texto.</p>

APÊNDICE B – SINOPSES DAS AULAS – PROFESSOR EM FORMAÇÃO 2

SINOPSE DAS AULAS DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO 2 (PF2)	
Data	Descrição
1° e 2° Aula (05/05/2017)	<p>Leitura e Discussão de um Exemplar do Gênero Reportagem:</p> <p>PF2 requer que os alunos se organizem em grupos de cinco e distribui para cada grupo uma imagem e subtítulo relacionados à reportagem a ser trabalhada. Posteriormente, PF2 solicita que um integrante de cada grupo apresente as hipóteses levantadas à respeito do tema da reportagem. Em seguida, PF2 realiza a leitura dos textos e requer que os alunos analisem se suas hipóteses foram confirmadas. Na segunda aula, PF2 faz a discussão da atividade/dinâmica e os alunos realizam a leitura de suas partes sendo guiados pelo PF2 a corrigir o que estava em desacordo ao que foi requisitado na atividade.</p>
3° Aula (08/05/2017) 4° e 5° Aula (10/05/2017)	<p>Leitura e Discussão de um Exemplar do Gênero Reportagem Oral:</p> <p>PF2 finaliza a discussão da atividade trabalhada na aula anterior. Logo após, PF2 utiliza um datashow e exibe uma das reportagens programadas para a aula: “Bullying e perseguição – Globo Repórter” e “Baleia Azul’ faz primeira vítima em Minas Gerais”, posteriormente , apresenta aos alunos questões norteadoras à interpretação: “Ao assistir aos dois vídeos, indique as características de uma reportagem”, “Quais os temas abordados no vídeo 1 e vídeo 2?”.</p> <p>PF2 faz a exibição da segunda reportagem e retoma as questões apresentadas anteriormente a partir de uma discussão.</p> <p>Leitura e Discussão do Gênero Reportagem Escrita e Identificação do Tema de um Texto:</p> <p>Depois, PF2 faz um resumo oral sobre a série de TV: “13 reasons why” e distribui aos alunos dois textos: “13 Reasons Why Série é o maior sucesso da Netflix nas redes sociais” e “13 reasons why’ vira alvo de polêmica e levanta a questão: como a ficção deve abordar o suicídio?”. Em seguida, PF2 guia a leitura dos alunos apresentando as questões: “Quais os temas abordados nos textos 1 e 2?”, “Quais diferenças entre os textos é possível notar?”.</p>
6° e 7° Aula (24/05/2017)	<p>Leitura e Discussão de Exemplos do Gênero Notícia e Reportagem – Identificação das Características desses Gêneros –</p> <p>PF2 inicia a discussão dos textos lidos na aula anterior retomando as questões norteadoras e fazendo apontamentos a respeito dos gêneros notícia e reportagem abordando aspectos relacionados à estrutura e à função.</p> <p>Realização de uma Dinâmica acerca do Tema Tratado nos Textos Lidos :</p> <p>Posteriormente, PF2 explica os procedimentos de uma dinâmica a ser realizada e faz a exibição de um vídeo: “Vivendo com a depressão”. Para executar a dinâmica PF2 organiza os discentes em círculos e coloca no centro uma caixa que contém imagens, trechos de músicas e frases. Os alunos são</p>

<p>8° Aula (21/07/2017)</p>	<p>instruídos a dirigir-se em duplas ao centro dos círculos e retirarem da caixa um papel que referenciava o que eles poderiam fazer como ler, interpretar etc.</p> <p>PF2 Explica novamente a dinâmica a ser realizada e a executa com os alunos.</p>
<p>9° e 10° Aula (28/07/2017)</p>	<p>Leitura e Discussão de Exemplos do Gênero Notícia e Reportagem – Identificação das Características dos dois Gêneros – e Identificação das diferentes formas de Tratar o mesmo Tema em Textos Diferentes</p> <p>: PF2 faz uma breve contextualização relacionada ao tema dos textos a serem lidos e faz questionamentos para guiar a leitura do primeiro texto: “Quem é Walcyr Carrasco?”, “ O que ele fala sobre a expulsão de Marcos do BBB 17?”. Em seguida, PF2 solicita que os discentes leiam os textos e depois é realizada a discussão do mesmo. Posteriormente, PF2 procede à leitura e discussão do segundo texto por meio de uma questão objetivo de leitura: “No texto I é falado sobre o relacionamento abusivo, como este termo é tratado no texto II, aproxima-se ou se distancia em relação as ideias?”. Em seguida, PF2 requer os alunos respondam uma atividade e passa a seguir a correção oral da mesma. A atividade é composta por seis questões, das quais duas são para indicar a alternativa correta e quatro são discursivas, as questões retomam os assuntos abordados nas aulas anteriores tais como a finalidade de um texto e aspectos relacionados a estrutura dos gêneros trabalhados.</p>

<p>11° e 12° Aula (04/08/2017)</p> <p>13° Aula (25/08/2017)</p> <p>14° e 15° Aula (01/09/2017)</p>	<p>Leitura e Discussão de Exemplos do Gênero Reportagem e Escrita do Gênero Resumo:</p> <p>PF2 inicia a aula expondo os títulos dos textos a serem trabalhados: “Mulheres – entre o amor e a morte” e “Violência atingiu uma média de 14 mulheres por dia em 2016” e solicita que os discentes levantem hipóteses sobre qual seria a temática abordada. Posteriormente, PF2 entrega os textos aos alunos e requer que eles façam a leitura. Em seguida, PF2 pergunta o que os alunos sabem sobre o gênero resumo e direciona a turma a escrever um exemplar desse gênero sobre os textos lidos a partir de um enunciado escrito.</p> <p>Discussão das Características do Gênero Resumo e Reescrita de um Exemplar desse Gênero/ Discussão sobre as Relações Lógico-Discursivas Estabelecidas por Conectores:</p> <p>PF2 retoma brevemente o que foi visto na aula anterior, através do enunciado que requisita a produção do gênero resumo. Logo após, PF2 utiliza quatro produções textuais dos alunos para trabalhar as inadequações presentes nas produções e para explicar as especificidades do gênero em questão.</p> <p>PF2 requer que os discentes realizem a reescrita da produção textual e devido a um imprevisto é necessário que alguns outros alunos façam uma atividade sobre conectores. A atividade foi constituída por uma lista de conectores exposta na lousa e por um quadro entregue ao discentes que continha as relações de sentidos correspondentes aos conectores, cabendo aos alunos estabelecer essas relações encaixando o conector no sentido equivalente. Após os grupos terminarem o que lhes foi solicitado a princípio, PF2 pede que agora os grupos façam as atividades opostas.</p>
<p>16° Aula (22/09/2017)</p>	<p>Realização de Dinâmica sobre as Relações Lógico-Discursivas Estabelecidas por Conectores:</p> <p>PF2 dá continuidade através de uma dinâmica a atividade sobre conectores iniciada na aula anterior. PF2 expõe na lousa alguns conectores e as expressões que os mesmos podem assumir. Em seguida, pede que algum aluno dirija-se à lousa e faça a relação entre um conector e uma expressão. Durante a brincadeira, PF2 incita os demais discentes a opinarem sobre o que determinado aluno realizou na lousa e cria conjuntamente o conceito sobre conectores.</p>

17° e 18° Aula (27/10/2017)	Discussão sobre as Relações Lógico-Discursivas Estabelecidas por Conectores e Escrita do Gênero Resumo:
19° Aula (01/11/2017)	<p>PF2 procede com a atividade anterior construindo com os alunos o conceito e a utilização dos conectores no texto. Posteriormente, PF2 faz a aplicação de uma atividade avaliativa sobre os conectores e sua resolução está atrelada ao texto: “Mulheres – entre o amor e a morte”. A atividade avaliativa era composta de cinco questões, das quais quatro abordavam o sentido e o emprego de conectores e uma questão requisitava a produção do gênero resumo a partir do texto base.</p> <p>PF2 solicita que os alunos terminem a atividade avaliativa iniciada na aula anterior.</p>