

Reflexões sobre leitura e escrita na contemporaneidade: um estudo diagnóstico avaliativo no Ensino Médio Técnico

Laura Cristina Noal Madalozzo¹

Caroline de Moraes²

Ariane Peronio Maria Fortes³

Juliene da Silva Marques⁴

Resumo

Esta pesquisa surgiu a partir de dificuldades apresentadas por estudantes do Ensino Médio Integrado do IFRS, *Campus Vacaria*, no que se refere às práticas de leitura e de escrita. Partiu-se do princípio de que, para sanar essas lacunas, é necessário direcionar o processo de ensino-aprendizagem de modo significativo para a formação profissional e cidadã dos estudantes, tendo em vista os aspectos dos multiletramentos exigidos na contemporaneidade. Desse modo, para atender as demandas de sala de aula, aplicou-se uma avaliação diagnóstica com todos os discentes a fim de oferecer oficinas no contraturno direcionadas aos resultados dessa ação. Assim, este artigo tem o objetivo de analisar os efeitos da avaliação diagnóstica no processo ensino-aprendizagem no contexto do Ensino Médio Integrado. Para tanto, teve-se como base os referenciais teóricos acerca das questões relacionadas à leitura, à escrita e aos multiletramentos, bem como foram analisados os principais resultados da avaliação com base nessas perspectivas. Devido à mudança do processo ensino-aprendizagem mediante diagnóstico, os resultados da pesquisa apontaram que a avaliação diagnóstica se mostra uma ferramenta importante a fim de uma prática didática significativa para os estudantes. Assim, por meio do trabalho realizado, espera-se que essa ação seja mantida no *Campus Vacaria*, como também seja estendida para as escolas da região, transformando e ampliando as possibilidades de formação integral dos estudantes perante o contexto social, cultural e profissional.

Palavras-chave: Avaliação diagnóstica. Língua Portuguesa. Multiletramentos.

Abstract

This research arose from difficulties presented by students of the Integrated High School of IFRS, *Campus Vacaria*, regarding practices of reading and writing. It was assumed that, in order to shorten these gaps, it is necessary to direct the teaching-learning process in a meaningful way towards the professional and educational development of the students as citizens, considering the aspects of the multiliteracies required in contemporary times. Thus, in order to meet the demands of the classroom, a diagnostic evaluation was applied to all students in order to offer workshops in their opposite shifts at school, based on the results of this action. Therefore, this article aims to analyze the effects of diagnostic assessment on the teaching-learning process in the context of Integrated High School. For that, we based our work on theoretical references about reading, writing and multiliteracies, as well as the main results of the evaluation were also analyzed according to these perspectives. Due to the change in the teaching-learning process based on the diagnosis, the results of the research pointed out that the diagnostic evaluation proves to be an important tool for a significant didactic practice for students. Considering this, it is expected that this action will be maintained on the *Vacaria Campus* and also extended

¹ Mestra em Letras. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)- *Campus Vacaria*. E-mail: laura.madalozzo@vacaria.ifrs.edu.br.

² Doutoranda em Letras. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus Vacaria*. E-mail: caroline.morais@vacaria.ifrs.edu.br.

³ Mestra em Letras. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus Vacaria*. E-mail: ariane.fortes@vacaria.ifrs.edu.br.

⁴ Doutoranda em Letras. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus Restinga*. E-mail: juliene.marques@hotmail.com.

to schools in the surroundings, transforming and expanding the possibilities of full development of students in the social, cultural and professional context.

Keywords: Diagnostic Evaluation. Portuguese Language. Multiliteracies.

1 Introdução

Com as novas tecnologias, ampliou-se o acesso a diversos materiais multimidiáticos, proporcionando leitura, interpretação e escrita constantes principalmente a partir das redes sociais. No entanto, embora as práticas textuais tenham se potencializado no meio digital, as dificuldades a respeito do trabalho com a língua continuam sendo apontadas como um grande desafio para o processo ensino-aprendizagem, essencialmente quanto à construção de uma criticidade no que se refere à formação cidadã e profissional dos estudantes.

Esse contraste se dá devido às diferentes competências linguísticas que são exigidas ao se lidar, de acordo com Bakhtin (1997), com gêneros primários (simples), presentes no cotidiano, e com gêneros secundários (complexos), mobilizados nas práticas acadêmicas e profissionais. Desse modo, entende-se a proficiência dos estudantes ao tratar da língua materna em contextos comunicativos mais familiares, porém, faz-se crucial, a fim de seu desenvolvimento e prática cidadã, que esses sujeitos se capacitem perante as mais diversas situações comunicativas, considerando, também, as suas multimidialidades.

Diante dessa realidade, o percurso escolar deve proporcionar o contato com os mais variados textos técnicos e acadêmicos, ampliando a gama de gêneros textuais a partir da formação, bem como se deve enaltecer as práticas de oralidade para que os estudantes ultrapassem o âmbito das práticas comunicativas informais e possam, também, inserir-se em contextos que exijam o uso formal da Língua Portuguesa. Essa mudança de paradigma promove, conforme Kleiman (2006, p. 423), “o fortalecimento (*empowering*) de professores e alunos quando possibilita que esses indivíduos se reposicionem em relação aos posicionamentos subalternos que frequentemente lhes são impostos”.

Foi com essas constatações e reflexões, perante às dificuldades enfrentadas em sala de aula, que as professoras da área de Linguagens do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, *Campus Vacaria*, desenvolveram o projeto de ensino “Oficina de leitura e escrita: práticas para a formação profissional e cidadã”. Em conformidade com essa ação, elaboraram e aplicaram

uma avaliação diagnóstica temática direcionada às competências textuais com a participação de todos os estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, pois, a partir dos resultados obtidos, oficinas de reforço seriam desenvolvidas para auxiliar o desempenho escolar dos envolvidos. Nesse sentido, chegou-se à seguinte problemática: como a avaliação diagnóstica pode direcionar ações com a finalidade de beneficiar a formação dos estudantes no que se refere às práticas textuais?

Em razão do contexto escolar, a construção do presente artigo dar-se-á com o objetivo de analisar os efeitos da avaliação diagnóstica no processo ensino-aprendizagem. No que se refere aos objetivos específicos, foram elencados: a) discutir acerca de leitura e escrita; b) entender o funcionamento da avaliação diagnóstica; c) analisar os resultados da avaliação diagnóstica aplicada no IFRS, *Campus* Vacaria. Essas ações contribuem para a formação dos estudantes do Ensino Médio Integrado e servem como estímulo de práticas docentes para outras instituições escolares.

Para tanto, primeiramente abordar-se-á a importância do aprimoramento das habilidades de leitura, de interpretação textual, de escrita e dos multiletramentos para a formação profissional e cidadã dos educandos com base nos seguintes autores: Rojo (2013), Zacharias (2016), Baltar (2011), Simões (2005), Rösing (1996), Antunes (2017) e Gonçalves (2017) e também no atual documento oficial da educação, Base Nacional Comum Curricular (2018). Após, elucidar-se-ão os aspectos da avaliação diagnóstica, apresentando resultado dos dados e análise de algumas questões, conforme pressupostos dos pesquisadores Libâneo (2006), Luckesi (2008) e Hattie (2017). Para finalizar, apresentar-se-ão as conclusões acerca da discussão realizada.

2 O aprimoramento de habilidades da língua para a formação profissional e cidadã

O contexto escolar tem como uma de suas responsabilidades a formação integral dos estudantes, preparando-os para a sociedade e o mercado profissional. Conforme Simões (2005), sabe-se que estudar é uma atividade que implica certo tipo de orientação ou mesmo treinamento prévio, e o elemento essencial para o processo de estudo é a leitura. Indubitavelmente, é por meio dela que os horizontes são ampliados e novos conhecimentos são desvendados.

É preciso atentar-se para o fato de que a escola, ao trabalhar aspectos de leitura e de interpretação textual, deve ir além do esforço de fazer com que os estudantes compreendam os clássicos literários. Uma visão contemporânea sobre a importância da leitura mostra a necessidade de entender o aqui-agora, assim como as situações sociocomunicativas que se instauram frente às tecnologias presentes em nossa época.

Diante disso, Zacharias (2016) explica que é necessário trabalhar com uma pedagogia que valorize e reconheça as multimidialidades e as multissemiotidades, ou seja, é essencial contemplar as tecnologias digitais, tendo em vista as práticas virtuais presentes no cotidiano. No entanto, a autora destaca que essa inclusão não implica a exclusão do material impresso, mas sim a construção de uma articulação dos mais variados textos e suportes pedagógicos no ambiente escolar.

Para Baltar (2011, p. 131), acerca da leitura literária e do contexto social, observa-se que “nesse diálogo que empreendemos com os autores, importa compreendermos que desenvolver destreza nas diferentes leituras que realizamos é condição para a vivência em sociedade”. De modo semelhante, a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BRASIL, 2018) pontua que a escola, acolhedora das juventudes, deve possibilitar aos estudantes apropriar-se das linguagens das tecnologias digitais e tornar-se fluentes em sua utilização. Nesse contexto, Baltar (2011) ilustra a situação esclarecendo as habilidades evidenciadas para a compreensão de uma linguagem tecnológica digital.

Tomemos como exemplo o *display* eletrônico em um caixa bancário: precisamos localizar as informações ali disponibilizadas, estabelecer associações entre essas informações, apreender informações que estão implícitas, lidar criticamente com os apelos de consumo ali presentes etc. Trata-se de um conjunto de comportamentos essenciais para que nos movamos nesses espaços (BALTAR, 2011, p. 132).

A partir dessa perspectiva, pode-se salientar a relevância do trabalho para com os multiletramentos no ambiente de sala de aula, ou seja, considerar as multimidialidades e as multiculturalidades implicadas nos processos comunicativos (ROJO, 2013). Diante desse aspecto, não basta saber realizar uma leitura decodificada, pois é imprescindível levar em conta os diversos fatores que contribuem para a compreensão do texto, tendo em vista as características de seu gênero textual, seu suporte, os interlocutores envolvidos, sua data de

produção, entre outros fatores. De maneira similar, é necessário considerar que as reflexões a respeito do texto, em seus elementos múltiplos, conectam-se às práticas sociais de comunicação, sendo esse fator o responsável para fazer com que o processo ensino-aprendizagem aconteça de modo significativo para o estudante.

Soares (2009, p. 40) aduz que o sujeito letrado é aquele “que vive em estado de letramento é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita”. A escola, portanto, deve valorizar as práticas de leitura e de escrita, direcionando-se a contextos reais de comunicação, a fim de que o estudante seja proficiente não somente no que se refere aos gêneros primários, os quais não precisa de práticas institucionais, mas também no que diz respeito aos gêneros secundários, acadêmicos e profissionais, que serão responsáveis por ampliar as possibilidades de inclusão desses sujeitos nos mais variados âmbitos da sociedade (BAKHTIN, 1997). Ainda se considera que, conforme Zacharias (2016), devido às mudanças frequentes no que se refere às mídias digitais e, pois, às novas práticas comunicativas, o processo de letramento deve se dar de forma contínua, pois ser letrado hoje não garante o letramento de amanhã.

Sendo assim, faz-se mister retificar a relação isomórfica entre ler e ler livros literários, verificando os inúmeros suportes em que os mais variados textos circulam, tendo em vista as diversas situações comunicacionais que eles abrangem. Para Baltar (2011), parece ser imprescindível verificar as finalidades pelas quais se deve ler na contemporaneidade. Não se trata de menosprezar o livro físico, mas sim enxergar além e deixar claro que, para uma formação profissional para a constituição de sujeitos-cidadãos de nosso tempo histórico, compete a habituação na leitura de diversos gêneros textuais nos mais variados suportes, principalmente, os tecnológicos.

Para Simões (2005), os processos de estudo implicam aperfeiçoamento das habilidades que envolvem o ato de ler. A leitura é uma atividade de alta complexidade, no entanto, insubstituível no processo de formação do homem integral. Em tempos passados, falar de leitura era apenas pensar nas suas prerrogativas com relação aos aspectos cognitivos do sujeito. Porém, atualmente, vislumbra-se a sua importância para a formação do cidadão por permear todas as instâncias da sua vida: intelectual, social, cultural e política, entre

outras. Assim, não há como interagir produtivamente em sociedade – sobretudo interferindo nos processos – sem os conhecimentos adquiridos por intermédio da leitura. Diante de tal evidência, exige-se que o sujeito compreenda toda essa profusão de leituras de diferentes naturezas, saiba se posicionar criticamente a respeito delas e também se apodere da escrita para produzir os seus próprios textos.

As práticas que envolvem a leitura, a interpretação e a escrita são a base para qualquer atividade desenvolvida, seja dentro ou fora do ambiente escolar. É evidente a correlação entre a leitura e a escrita, tornando-as indissociáveis. Em função disso, observa-se a necessidade de trabalhar escrita e leitura simultaneamente. Por um lado, nas palavras de Rösing (1996, p. 59), a escrita “[...] pressupõe o autor e o leitor, portanto as habilidades de escrever e de ler que, a partir do processo de compreensão do discurso escrito, não podem existir isoladamente: uma complementa a outra, o que é viabilizado pelo ato de ler”. Por outro lado, a leitura como atribuição de significados ao discurso escrito oportuniza aos discentes o aprendizado da complexidade e da essência do mundo letrado, na perspectiva socializante das interações humanas.

Quando se trabalha o texto de forma letrada, não há apenas repetição do que foi lido, há a contribuição, também, do leitor, com base nos diversos conhecimentos, tais como os descritos por Antunes (2017), que elenca quatro pontos. O primeiro diz respeito ao léxico e ao aspecto gramatical; o segundo refere-se à bagagem cultural adquirida pelas experiências anteriores; o terceiro tem foco no aspecto sociointeracional, considerando os princípios sociais pragmáticos e, por fim, o quarto ponto está pautado no elemento textual, direcionado ao gênero textual e à tipologia (ANTUNES, 2017). O texto é observado em diferentes proporções, de acordo com Gonçalves (2017, p. 30): “Não se pode reduzir a leitura a uma simples investigação de estrutura interna em um texto, ignorando o todo em que se constitui, a visão de mundo que expressa, o contexto no qual foi produzido, o leitor pressuposto e o diálogo estabelecido com ele”. Pode-se dizer, a partir disso, que o texto não tem função sozinho, isto é, ele precisa do leitor para acontecer, por meio de críticas e posicionamentos.

Vale mencionar que não basta apenas ler e compreender de forma isolada, pois é necessário estabelecer relações para além do texto, considerando os aspectos intertextuais e extratextuais. Salienta-se o valor atribuído para as ações que envolvem leitura e escrita,

considerando que podem transformar e auxiliar a vida em sociedade dos discentes. Conforme preconiza a BNCC (BRASIL, 2018), no que tange à Língua Portuguesa, deve-se enfatizar a interpretação de distintos textos e práticas contemporâneas de linguagem. Desse modo, o estudante será favorecido ao desenvolver e praticar a interpretação de textos presentes no seu espaço e tempo.

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. (BRASIL, 2018, p. 463).

Diante do exposto, observa-se a pertinência de se trabalhar de maneira constante e concomitante com a leitura e a escrita para obter melhores desempenhos e favorecer a formação cidadã. Nesse caso, o material selecionado pelo docente deve estar associado ao perfil dos estudantes. Assim, entende-se que o instrumento de avaliação diagnóstica é uma ferramenta essencial para verificar as dificuldades enfrentadas pelos discentes.

3 Entre a diversidade e a dificuldade: reflexões acerca da avaliação diagnóstica

O corpo discente dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFRS, *Campus Vacaria*, atua em duas vertentes e, atualmente, são ofertados dois cursos: Técnico em Agropecuária e Técnico em Multimídia. O primeiro curso surge fomentado pela grande influência do setor agrícola na cidade, o que vai ao encontro de uma das principais funções dos Institutos Federais, que é atender às demandas de formação profissional, divulgando o conhecimento e promovendo suporte científico e tecnológico aos sistemas produtivos do local. Já o segundo curso, Técnico em Multimídia, foi estabelecido a partir de uma pesquisa de intenções realizadas na região (INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL *CAMPUS VACARIA*, 2016). Sendo assim, o IFRS inicia a oferta de um curso pioneiro atrelado à realidade tecnológica dos discentes público-alvo do Ensino Médio Integrado.

Nesse contexto, cabe salientar que, segundo dados disponíveis nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), Vacaria tem sua base econômica centrada no setor primário,

com pouca oferta de emprego na zona urbana. Dessa forma, prevalecem as faixas de baixa renda nessa população, o que enfatiza o papel do Instituto Federal na região, uma vez que objetiva atenuar diferenças socioeconômicas por meio da educação, preparando os egressos para a atuação no mercado de trabalho relacionado à agropecuária e aos setores de produção digital (INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL *CAMPUS VACARIA*, 2016).

Destaca-se que 50% das vagas disponibilizadas para ingresso nos Cursos Técnicos são reservadas para estudantes vindos de escolas públicas, sendo que metade dessas vagas devem ser ocupadas por discentes com baixa renda. À vista disso, entende-se que os educandos que compõem o público dos Cursos Técnicos Integrados vêm de distintas realidades. Essas distinções, oriundas dos diversos históricos escolares anteriores, ficam evidentes quando se percebem os diferentes níveis de letramentos dos estudantes do Ensino Médio. As dificuldades de leitura e de interpretação, relacionadas às lacunas de aprendizagem e às inadequações referentes ao emprego da norma culta na língua escrita foram constatadas nas aulas de Língua Portuguesa, bem como em outros componentes curriculares, não apenas no 1º ano, mas também nos 2º e 3º anos do Ensino Médio. Entende-se, portanto, que tais dificuldades comprometem, em diferentes escalas, a competência e as práticas sociais de leitura desses estudantes, associando-se também à evasão escolar.

Isto posto, fez-se imprescindível realizar um mapeamento do rendimento escolar para que, dessa maneira, fosse possível agir com o objetivo de minimizar essas necessidades, motivando-os a permanecer na instituição. Hattie (2017, p. 17) revela que a associação constante entre ensino e aprendizagem no ambiente de sala de aula, favorece o percurso escolar do estudante, nas palavras do estudioso: “quando o ensino e a aprendizagem são visíveis, há uma grande probabilidade de os alunos atingirem níveis mais altos de resultados”.

No ano de 2019, o Ensino Médio Integrado do IFRS, *Campus Vacaria*, era composto por seis turmas, distribuídas entre o 1º, 2º e 3º anos, dos cursos Técnico em Agropecuária e Técnico em Multimídia. Para o desenvolvimento de projetos da área de Linguagem, elaborou-se, então, uma avaliação diagnóstica temática para aplicação em todas as turmas com a finalidade de identificar as facilidades e as dificuldades dos estudantes no que tange aos conteúdos básicos de Língua Portuguesa. Nesse momento, 137 estudantes realizaram a

avaliação proposta no mesmo dia letivo, sendo aplicada pelos docentes de forma simultânea. O quadro 1 ilustra o quantitativo de estudantes distribuído por ano escolar.

Etapa	Número total de estudantes
1º ano Ensino Médio Integrado	68 estudantes
2º ano Ensino Médio Integrado	42 estudantes
3º ano Ensino Médio Integrado	27 estudantes

Quadro 1. Número de estudantes por ano escolar.
Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2020).

A partir da análise do quadro 1, observa-se a redução de estudantes no decorrer dos anos escolares, evidenciando um número abaixo da metade nas turmas de 3º ano. Diante disso, a preocupação com a evasão escolar se faz constante, e entende-se que ela se relaciona, também, às dificuldades que se referem à leitura e à escrita em todos os componentes curriculares. Com isso, as ações que visam à identificação dessas dificuldades a fim de direcionar o processo ensino-aprendizagem para refreá-las fazem-se de extrema importância e potencializam a formação integral do sujeito, além de contribuir para com a permanência e o êxito dos discentes, que se sentem amparados pelo corpo docente e podem sanar suas dificuldades no primeiro momento.

Perante esse contexto, a avaliação diagnóstica tem a função de mapear o conhecimento básico de Língua Portuguesa dos estudantes do Ensino Médio Integrado, advindos de distintas realidades escolares. Luckesi (2008) estabelece três formas de avaliação, a saber: a diagnóstica, a formativa e a somativa. Esta pesquisa baseia-se na primeira forma, a avaliação diagnóstica, que é escolhida por direcionar e identificar os conteúdos e elementos textuais que precisam ser revisados pelo docente, atendendo às carências do estudante.

Vale salientar que, no que diz respeito à função diagnóstica, permite-se a identificação de progressos e dificuldades dos estudantes, gerando uma reflexão para a

atuação do professor, o que determina modificações no processo de ensino a fim de cumprir os objetivos educacionais (LIBÂNEO, 2006). De modo semelhante, Luckesi (2008, p. 35) corrobora ao afirmar que “com a função diagnóstica, a avaliação constitui-se num momento dialético, do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência, etc.”. A partir dessa perspectiva, as docentes da área de Linguagem elaboraram uma avaliação diagnóstica escrita para que, a partir de seus resultados, as ações em sala de aula fossem adaptadas e oficinas no contraturno fossem ofertadas a fim de atender às necessidades apresentadas pelos estudantes.

Nessa condição, a estrutura da avaliação diagnóstica contou com 15 questões distribuídas entre objetivas e dissertativas, questionando distintos pontos do uso e aplicação da Língua Portuguesa. Para tornar o instrumento avaliativo mais próximo do que se é exigido nos exames vestibulares ou no Enem, os enunciados foram construídos a partir de um texto comum, intitulado “Amizade platônica”, de Gregório Duvivier (2013). Dessa maneira, destacou-se a importância de analisar diversas vertentes de um mesmo texto literário, explorando as possibilidades de interpretação e de interação entre texto e estudante, em consonância com os quatro conhecimentos elencados por Antunes (2017): linguísticos, enciclopédicos, sociointeracionais e textuais.

O texto selecionado foi adaptado para a avaliação diagnóstica em função das questões elaboradas pelo corpo docente da área de Linguagem. A escolha do texto mencionado justifica-se por seu viés literário, por apresentar vários títulos de livros e por estabelecer comentários sobre eles, podendo despertar a curiosidade dos estudantes, estimulando a leitura literária. Segundo Bamberger (2004), o professor tem a possibilidade de motivar a leitura literária dos jovens em função da escolha de materiais apropriados, despertando o interesse para a leitura não somente no ambiente escolar, mas para a vida.

O texto literário contribui para a formação social e profissional dos estudantes, exigindo conhecimento e posicionamento para enfrentar os desafios da vida adulta. Zinani e Santos (2012) apontam que a Literatura, como componente curricular, surge somente no Ensino Médio, realçando que o seu estudo “mediatiza a relação entre o aluno e o texto literário, favorecendo a formação do leitor, que é o objetivo maior do ensino da literatura” (ZINANI; SANTOS, 2012, p. 13). As autoras reconhecem como essencial a sintonia entre

professores e estudantes para que o processo de ensino e aprendizagem obtenha êxito, considerando os aspectos relacionados à adolescência, ao conteúdo literário e à realidade da instituição escolar.

O texto “Amizade platônica”, de Gregório Duvivier (2013), oferece inúmeras possibilidades para a construção de questões relacionadas à Língua Portuguesa. Em razão disso, os enunciados versavam sobre interpretação textual, retomada de elementos dentro do texto, gênero textual, características de texto literário e não-literário, classes gramaticais, período simples e composto, sintaxe, dificuldades ortográficas, denotação e conotação, pontuação, intertextualidade e tipos de linguagem. Algumas dessas questões serão examinadas individualmente, expondo o rendimento dos estudantes do Ensino Médio Integrado, assim como as maiores dificuldades apresentadas.

A metodologia de realização da pesquisa analisou de forma individualizada cada uma das 15 questões, sendo tabuladas em planilha específica e revelando as que apresentaram mais facilidade por parte dos estudantes e também aquelas em que o número de acertos foi considerado baixo, sinalizando as dificuldades. Nessa circunstância, as três questões observadas com maior número de acertos foram exploradas em conformidade com as particularidades de cada ano escolar. De modo semelhante, as três questões com baixo rendimento serviram de análise e reflexão por parte das docentes a fim de construir oportunidades de solucionar esses problemas. Hattie (2017) reconhece que o estudante aguarda um respaldo do professor, observando que

devemos nos considerar como agentes de mudanças positivas para os estudantes que nos procuram - para a maioria, é obrigatório vir à escola e, às vezes, eles se apresentam de modo relutante, mas, em geral (ao menos inicialmente), os alunos estão ávidos para serem desafiados a aprender. Meu argumento é o de que as crenças e o compromisso dos professores exercem a máxima influência sobre os resultados dos estudantes sobre os quais podemos ter algum controle (HATTIE, 2017, p. 21).

A primeira questão para a análise trata dos conceitos de texto literário e texto não-literário, sendo a questão com maior número de acertos na soma de todos os participantes. Essa questão exigia dos estudantes não só a identificação do texto “Amizade platônica” como literário ou não-literário, mas também a justificativa para a escolha. Nesse ponto, por meio

da questão dissertativa, os estudantes puderam explicar as características e atribuições que fazem o texto ser considerado literário. O quadro 2 elucida o número de acertos para essa questão, conforme o ano escolar.

Etapa	Número total de estudantes	Número de acertos
1º ano Ensino Médio Integrado	68 estudantes	59 acertos
2º ano Ensino Médio Integrado	42 estudantes	34 acertos
3º ano Ensino Médio Integrado	27 estudantes	24 acertos

Quadro 2. Literariedade.
Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2020).

Diante do exposto no quadro anterior, salienta-se que 117 estudantes acertaram a questão sobre literariedade que exigia uma explicação adicional, comprovando o conhecimento efetivo da configuração de um texto literário. Apenas 20 participantes não obtiveram êxito na resposta, sendo um resultado baixo, próximo de 15% do total de respostas que não foram satisfatórias. À vista disso, é relevante destacar que o conteúdo abordado na questão é tratado somente no 1º ano do Ensino Médio e que, no momento da realização da avaliação diagnóstica temática, o conteúdo já havia sido ministrado. Um fator positivo está no resultado dos participantes do 3º ano, que revelaram um amplo conhecimento do tema, tendo apenas 3 respostas inadequadas.

A segunda questão analisada, neste artigo, tem formato de múltipla escolha. Essa questão solicitava ampla interpretação do texto, obtendo êxito na maioria das respostas. As cinco alternativas apresentavam distintas interpretações, exigindo que o estudante fizesse novas leituras para reconhecer os aspectos que não estavam presentes no corpo do texto e, dessa maneira, eliminando as alternativas incorretas. De acordo com o quadro 3, certifica-se que poucos estudantes apresentaram dificuldades no âmbito da interpretação de detalhes inerentes ao texto selecionado.

Etapa	Número total de estudantes	Número de acertos
1º ano Ensino Médio Integrado	68 estudantes	57 acertos
2º ano Ensino Médio Integrado	42 estudantes	35 acertos
3º ano Ensino Médio Integrado	27 estudantes	21 acertos

Quadro 3. Interpretação textual.
Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2020).

Diante do resultado ilustrado no quadro 3, Interpretação textual, salienta-se o desempenho equivalente nas turmas de 1º e 2º anos, com aproveitamento em torno de 83% dos participantes. As turmas de 3º ano atestaram um valor inferior, se comparado às demais turmas, tendo aproveitamento de aproximadamente 77% dos participantes, embora apresente um rendimento também considerado superior.

Outra questão de múltipla escolha que apresentou bons rendimentos dos discentes do Ensino Médio Integrado refere-se aos aspectos de referenciação, efetuando a retomada de termos dentro do texto “Amizade platônica” (DUVIVIER, 2013). De acordo com Fávero (2000, p. 18), “há certos itens na língua que têm a função de estabelecer referência, isto é, não são interpretados semanticamente por seu sentido próprio, mas fazem referência a alguma coisa necessária a sua interpretação”. Nesse âmbito, aplicaram-se os conceitos de anáfora e catáfora sem trazer termos teóricos na avaliação diagnóstica para os estudantes, apenas observando a parte prática dos elementos coesivos. Assim, exigiu-se o conhecimento e a aplicação da coesão associada ao texto, indo ao encontro do que é articulado nas questões do Enem e em grande parte dos concursos vestibulares. O quadro 4 expõe o desempenho dos participantes para essa questão.

Etapa	Número total de estudantes	Número de acertos
1º ano Ensino Médio Integrado	68 estudantes	52 acertos
2º ano Ensino Médio Integrado	42 estudantes	33 acertos
3º ano Ensino Médio Integrado	27 estudantes	23 acertos

Quadro 4. Referenciação.
Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2020).

A partir dos dados explorados no quadro 4, Referenciação, observa-se que os estudantes do 3º ano apresentaram aumento no número de acertos, se comparado à questão anterior, atingindo 85% de aproveitamento. Em contrapartida, os outros dois anos escolares exibiram uma pequena baixa nos acertos dessa questão, sendo gradativa do 2º ano para o 1º ano, isto é, 78% para as turmas de 2º ano e 76% para as turmas de 1º ano. Nesse caso, é importante salientar a experiência e o trabalho intensificado no percurso do Ensino Médio, como ações de atendimento ao estudante e o destaque dado ao processo de construção textual a partir de diversos gêneros textuais, técnicos e literários, que são utilizados nas atividades que envolvem o estudo da língua.

Com o respaldo de ações escolares, priorizando aspectos de leitura e de escrita, constata-se que os estudantes do último ano estão preparados para analisar os textos literários, comprovado pela evolução de acertos. A Língua Portuguesa admite uma função interacional por intermédio dos tipos de linguagem, auxiliando a compreensão dos demais componentes curriculares.

Como forma de analisar a totalidade da avaliação diagnóstica temática, as questões em que os participantes apresentaram mais dificuldades também são essenciais para mapear o desempenho no que tange à Língua Portuguesa. Com isso, as três questões com menor número de acertos são discutidas, com a finalidade de enfatizar os conteúdos que necessitam de reforço escolar nas ações de atendimento ao estudante e aplicação de oficinas complementares de Língua Portuguesa.

Para a questão discursiva que solicitava exemplos de denotação e conotação do texto “Amizade platônica” (DUVIVIER, 2013) em conjunto com uma justificativa da escolha do

trecho, alguns participantes apresentaram dificuldades. Devido à questão ser de caráter discursivo, exige-se do estudante o discernimento do que é denotação e conotação, sendo que, geralmente, esse conteúdo é ministrado de forma mais intensa no 1º ano do Ensino Médio, justificando o baixo rendimento dos participantes do 3º ano. O resultado de todos os participantes está no quadro 5, Denotação e Conotação, apresentando o desempenho dos estudantes nos três anos escolares.

Etapa	Número total de estudantes	Número de acertos
1º ano Ensino Médio Integrado	68 estudantes	33 acertos
2º ano Ensino Médio Integrado	42 estudantes	21 acertos
3º ano Ensino Médio Integrado	27 estudantes	12 acertos

Quadro 5. Denotação e Conotação.
Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2020).

Conforme o resultado retratado no quadro anterior, identifica-se que somente 66 participantes, dos 137 que responderam a avaliação diagnóstica, tiveram resultado satisfatório. De acordo com esse aproveitamento, apenas 48% dos estudantes atingiram o solicitado. Desse modo, a denotação e a conotação é um exemplo de conteúdo a ser reforçado em outros momentos escolares. As turmas de 1º e 2º anos demonstram rendimento equivalente, em torno de 50% de acertos para essa questão, entretanto, o desempenho da turma de 3º ano ficou abaixo dos demais, compreendendo 44% de rendimento. Nesse caso, entende-se que a denotação e a conotação podem ser inseridas em distintos textos para a sua aplicação, podendo ser revisada em todos os anos escolares.

Outra questão que apresentou desempenho abaixo da média diz respeito ao entendimento de período simples e composto. De modo discursivo, os estudantes estavam orientados a localizar e reescrever um período simples e um período composto do texto “Amizade platônica” (DUVIVIER, 2013), sinalizando a informação verbal. Para essa resolução, o estudante deveria diferenciar o que torna o período simples ou composto e ainda marcar o

verbo dentro do trecho escolhido, no entanto, em algumas respostas o recorte do fragmento foi efetuado de forma incorreta, não respeitando a pontuação e inculindo em erro. O quadro 6 apresenta o panorama de acertos para essa questão.

Etapa	Número total de estudantes	Número de acertos
1º ano Ensino Médio Integrado	68 estudantes	24 acertos
2º ano Ensino Médio Integrado	42 estudantes	20 acertos
3º ano Ensino Médio Integrado	27 estudantes	12 acertos

Quadro 6. Período simples e composto.
Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2020).

De acordo com o exposto no quadro 6, Período simples e composto, verifica-se que somente 56 participantes conseguiram resolver a questão de modo adequado, correspondendo a 40% dos participantes da atividade. Esse percentual declara que a maioria dos estudantes apresenta dificuldades nesse conteúdo. As turmas do 1º ano alcançaram somente 35% de êxito, demonstrando uma lacuna para ser sanada nos futuros projetos de Língua Portuguesa executados na instituição. As turmas de 2º e 3º anos evidenciaram rendimento abaixo da metade, apontando 47% e 44% de acertos, respectivamente. Nesse aspecto, focaliza-se o mesmo desempenho da questão anterior para os estudantes do 3º ano, reafirmando a necessidade de atividades complementares em caráter de reforço escolar no decorrer do Ensino Médio Integrado.

É importante destacar que as inadequações salientadas no que se refere à identificação dos verbos e locuções verbais no texto ratificam a dificuldade apresentada pelos estudantes quanto à interpretação de comandos escolares, comuns em avaliações individuais. Isso porque, se o discente não consegue identificar a ação proposta, a partir da informação verbal dada, isso se reflete no seu desempenho. Assim, torna-se crucial não somente o estudo das estruturas sintáticas, mas a discussão no que diz respeito a estas numa

perspectiva de semântica e pragmática textual, fazendo com que o estudo da gramática seja evidenciado nas práticas sociocomunicativas.

A questão que apresentou o menor índice de acertos da totalidade da avaliação diagnóstica trata do reconhecimento do gênero textual de “Amizade platônica” (DUVIVIER, 2013). Por meio de múltipla escolha, os estudantes deveriam assinalar a alternativa correta, tendo como opções: conto, notícia, diário, crônica e poema. Apenas as turmas do 3º ano tiveram um número maior da metade dos participantes com acertos nessa questão, conforme é ilustrado no quadro 7.

Etapa	Número total de estudantes	Número de acertos
1º ano Ensino Médio Integrado	68 estudantes	18 acertos
2º ano Ensino Médio Integrado	42 estudantes	16 acertos
3º ano Ensino Médio Integrado	27 estudantes	18 acertos

Quadro 7. Gênero textual.
Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2020).

A partir do que é revelado pelo quadro acima, dos 137 participantes da avaliação diagnóstica, somente 52 reconheceram a crônica como o gênero textual da obra analisada (DUVIVIER, 2013), correspondendo a 37% dos estudantes. No percentual de acertos dessa questão, observou-se uma disparidade entre os três anos escolares, estando as turmas de 1º e 2º anos abaixo de 50%, ou seja, a turma de 1º ano alcançou somente 26% de respostas corretas e a turma de 2º ano atingiu um pouco mais, ficando com 38%. O destaque está nas turmas de 3º que conseguiram identificar de forma satisfatória o gênero do texto, obtendo 66% de aproveitamento. Nesse caso, nota-se que a dificuldade referente ao reconhecimento de gêneros textuais vai diminuindo no progredir dos anos escolares, demonstrando integração e ascensão dos estudantes, tornando-os conhecedores e autônomos nas exigências do Ensino Médio Integrado, preparando-os não somente para concursos vestibulares e Enem, mas principalmente para as práticas de multiletramentos exigidas na sociedade.

A crônica é um gênero textual constante na maioria das salas de aula de Ensino Fundamental e Médio, devido à extensão mais curta e por tratar de acontecimentos cotidianos. De acordo com Moisés (1979), a origem da palavra crônica vem do grego “choronikos”, referindo-se ao tempo, com isso, a crônica permite trabalhar com situações corriqueiras, explorando diferentes propriedades da língua. A crônica “Amizade platônica” (DUVIVIER, 2013) está disponível em recurso virtual, no portal do UOL, mas, geralmente, esse gênero textual é oriundo de jornais.

A partir dos resultados da aplicação da avaliação diagnóstica, salientam-se os aspectos positivos dos estudantes em referência à Língua Portuguesa, bem como estampa muitas lacunas de aprendizado. Por isso, os encaminhamentos após o resultado da avaliação são tão importantes, uma vez que os estudantes aguardam o retorno da sua contribuição.

Nessa perspectiva, a avaliação diagnóstica é considerada um elemento inicial e fundamental para a formação cidadã e social do estudante, valorizando o seu desenvolvimento. A partir dos resultados obtidos, as docentes de área de Linguagem tiveram possibilidades de intervir e oferecer um trabalho direcionado para cada aluno do Ensino Médio Integrado, registrando a preocupação e a atenção para que o percurso escolar fosse trilhado conjuntamente, ambicionando o sucesso escolar. Esse amparo possibilitado mediante à avaliação diagnóstica subsidia e favorece as ações de permanência e êxito, pois o estudante reconhece o suporte em diversos setores da instituição, como na assistência estudantil e no corpo docente.

4 Considerações finais

Diante da discussão realizada, foi possível verificar que é necessária aos estudantes a interação com os mais diferentes gêneros textuais, bem como o que se refere aos mais distintos suportes, a fim de proporcionar um processo de formação escolar e profissional multiletrado. O contato com textos e leituras do cotidiano apenas não basta, porque é papel da escola fazer com que seus egressos possam atuar nos mais variados âmbitos da sociedade de forma crítica e proficiente.

No entanto, apenas oferecer essa interação não é suficiente, pois, tendo em vista os diversos conhecimentos mobilizados na prática escolar, é função do docente verificar as

lacunas que precisam ser ressignificadas para que a formação escolar e profissional aconteça de forma significativa e direcionada. Isto é, saber, especificamente, quais são as principais dificuldades e facilidades apresentadas pelos estudantes em sala de aula faz com que o docente oportunize à turma uma adaptação de sua ação didática, o que traz resultados significativos para toda a comunidade escolar, sendo o estudante o mais favorecido neste processo.

Desse modo, a avaliação diagnóstica foi considerada, a partir da prática aqui descrita, como ferramenta fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, assim como para a permanência e o êxito dos estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFRS, *Campus Vacaria*. A partir dela, projeções de oficinas de reforço escolar puderam ser oferecidas aos participantes, tematizadas de acordo com as necessidades diagnosticadas neste instrumento avaliativo, o que deu suporte para o processo de formação dos discentes e proporcionou melhores resultados quanto ao desempenho nos diversos componentes escolares.

Por fim, espera-se que a prática escolar apresentada, neste trabalho, seja replicada em outras escolas públicas da região, ampliando os resultados e fazendo com que a ação se torne efetiva em relação à sua continuidade, tanto no IFRS quanto na comunidade externa. A realidade escolar exige ações permanentes em prol do ensino e da aprendizagem, tendo em vista os distintos contextos socioculturais. A avaliação diagnóstica temática pode se refletir no ambiente escolar, sendo considerada um instrumento importante para ser aplicada no início do ano letivo com a finalidade de articular todas as ações de reforço para serem desenvolvidas no decorrer do período escolar.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas*. São Paulo: Parábola, 2017.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Disponível em:
<http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/201202605200821164092b8a65e812866/BAKHTIN_

Mikhail._Esttica_da_Criao_Verbal._So_Paulo._Martins_Fontes_2003..pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BALTAR, Marcos Antonio Rocha. *Leitura e produção textual acadêmica I*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Ática, 2004.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

DUVIVIER, Gregório. Amizade platônica. *Folha de São Paulo*. 2013. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/gregorioduivivier/2013/11/1369551-amizade-platonica.shtml>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 2000.

GONÇALVES, Maria Sílvia. *O mundo na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2017.

HATTIE, John. *Aprendizagem visível para professores: como maximizar o impacto da aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL *CAMPUS VACARIA. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Multimídia Integrado ao Ensino Médio*. Vacaria: IFRS, 2016. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B3mor8Nvu4LmcTBVZDUzdS1tLUNOeW45eEgORkI5Y3BUU1hR/view>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

KLEIMAN, Angela B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 8, p. 409-424, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.voi8p409-424>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOISÉS, Massaud. *A criação literária*. 9. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1979.

ROJO Roxane. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (Org.). *Escol@conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola. 2013.

RÖSING, Tania M. K. *A formação do professor e a questão da leitura*. Passo Fundo: Ediupf, 1996.

SIMÕES, Darcília. *Considerações sobre a fala e a escrita*. Rio de Janeiro: H. P. Comunicação, 2005.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla Viana (org). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola, 2016.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert; SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos. Ensino da literatura: pressupostos teóricos. In: ZINANI, Cecil Jeanine Albert. (Org.). *Transformando o ensino de língua e literatura: análise da realidade e propostas metodológicas*. 2. ed. rev. ampl. Caxias do Sul: Educs, 2012. p. 13-56.

Data de submissão: 09/04/2020. Data de aprovação: 07/05/2020.