

Contribuições da gestão do conhecimento para a formação do leitor crítico

Arthur Gualberto Bacelar da Cruz Urpia ¹, Euda Marcia Dias Paiva ², Tânia Regina Corredato Periotto ³

Resumo: Ao se pensar em um leitor proficiente remete-se a indivíduos que processam não somente o que é dado no texto, sobretudo em suas entrelinhas. Assim, adquire-se a proficiência a partir do acionamento dos conhecimentos prévios que se referem ao contexto em questão, deduções, suposições e antecipações do que o texto abordará. Ocorre que em muitas realidades escolares este processo não acontece de modo efetivo, o que não contribui para a integral formação do leitor proficiente. Assim, este estudo objetiva analisar como a Gestão do Conhecimento pode contribuir para que um leitor primário se torne um leitor proficiente ao final do ensino fundamental. Para tanto realizou-se uma pesquisa de natureza aplicada, com objetivos exploratórios, de abordagens quali-quantitativa, por estudo caso único. Os resultados apontaram que o maior problema da dificuldade dos alunos no desenvolvimento da leitura e escrita é a falta de pré-requisitos. Esta constatação foi confirmada pelo estudo de caso, com aplicação de entrevistas nos professores de língua portuguesa na unidade escolar, em que foi possível saber ao certo, como isso se dá na prática. Deste modo, como sugestão foi recomendado o emprego da Plataforma Devolutivas Pedagógicas como um recurso de GC que apresenta as questões da Prova Brasil seguidas de explicações pedagógicas, o que possibilita aos professores avaliarem quais habilidades e competências devem ser cultivadas no processo de aprendizado dos alunos, neste caso, aquelas que permitem a melhor formação do leitor proficiente.

Palavras-chave: Leitor Crítico; Gestão do Conhecimento; Plataforma Devolutivas Pedagógicas.

Contributions from knowledge management to training the critical reader

Abstract: When we think of a proficient reader, we not only speaking about a reading that can understand the data in the text, but rather someone that can read between the lines, that is, someone that can understand it's context. Thus, a proficient reader must access prior knowledge, that refers to the context of the question, it allows him to deduce certain things, make certain assumptions, and anticipate where the text is going. The problem is that in many schools that process does not occur in an effective manner, which does not help to create a reader that is proficient in every manner. In that way, the study analyzed how knowledge management could. Contribute for a beginner reader to improve to a proficient reader by the end of his basic education. To understand that process, we conductive applied research, that used qualitative and quantitative methods. Through the results of the research we can show that the largest problem in the development of students in their ability to read and write, is in the lack of prerequisites. This understanding was confirmed by a case study,

¹ Bacharel em Economia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutor em Economia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE - IE/UFRJ). Professor do curso de Mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações da Universidade Cesumar (UniCesumar). E-mail: arthurbacellar@yahoo.com.br.

² Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário do Distrito Federal (UDF), Bacharel em Direito pelo Centro Universitário Unieuro. Mestre em Gestão do Conhecimento pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações, Universidade Cesumar (UniCesumar). Professora na Secretaria de Educação do Distrito Federal. E-mail: euda00@gmail.com.

³ : Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutorado em Ciências pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora do curso de Mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações da Universidade Cesumar (UniCesumar). E-mail: proftania.periotto@gmail.com.

which consisted of teacher interviews with Portuguese language teachers, that allowed us to understand how that happened in practice at the classroom level. Due to the result of our research, we recommend that teachers and school officials utilize the Platform of Pedagogical Devolution, that is provided by the ministry of Education, which is a resource that will enable professor tombe more proactive and able to assess what skill and competencies should be focused on during the students learning process, particularly as it applies to their evolution as a proficient reader.

Keywords: Critical reading; Knowledge Management.

1. Introdução

Por muito tempo acreditou-se que bastava conhecer os códigos de linguagens para que o indivíduo fosse reconhecidamente um leitor ou simplesmente alfabetizado, mas já é amplamente sabido que essa formação vai muito além de uma simples decodificação. É de suma importância que a leitura seja apresentada à criança inicialmente pela família, desde a mais tenra idade, como forma de entretenimento, seguida pela escola, que, por sua vez, deve fazer uso das mais variadas formas de leitura. Assim, para dar início à formação ampla, a escola continua esse processo de formação, utilizando-se de todas as suas ferramentas e do “algo mais”, que abrange em um contexto geral a amplitude da leitura de mundo de cada leitor.

Toda forma de leitura autônoma, para ser bem-sucedida, exige do leitor algum esforço que vai além do simples reconhecimento de códigos e demais caracteres e isso poderá ocorrer de forma fluente e compreensível, se houver treino e boa vontade. Segundo Solé (1998), a leitura de textos tem que ser capaz de produzir novos conhecimentos, fazendo com que o leitor seja capaz de questionar, estabelecer relações entre seu conhecimento prévio e o que está lendo, podendo, inclusive, utilizar desses novos conceitos aprendidos em contextos diferentes.

Ao professor, representante imediato da escola, cabe o papel de mediar e transformar, ou seja, ele não pode ser mero transmissor de conhecimentos. Para tanto, sua formação precisa atender a esse novo conceito de educador, para que seja capaz de acrescentar ao cotidiano do aluno conhecimentos de mundo e cidadania. Portanto, conforme Freire (2004), o professor deve possibilitar aos alunos que se alfabetizem de forma a lerem criticamente o mundo. Uma vez que a leitura é um ato importante para a vida em sociedade, a formação do aluno como um leitor proficiente se torna essencial para seu crescimento na vida acadêmica e social.

As crianças que hoje frequentam a escola possuem exigências diferentes das de um passado não muito distante. Elas se transformaram com a sociedade, e a cada dia requerem novas necessidades e trazem consigo à escola sua leitura de mundo, suas experiências e precisam encontrar profissionais que estejam preparados para ampliar esse olhar. Para que a visão da leitura seja desmistificada e o interesse pelos livros seja instigado, é preciso motivar o leitor e ensiná-lo a ler de forma subjetiva e investigadora.

Relevante se faz esclarecer que, para o sujeito se tornar um leitor crítico, faz-se necessário aprimorar sua leitura. Para tanto, é preciso conhecer os caminhos que o aprendiz faz até tornar-se um leitor completo, corrigindo os aspectos tortuosos que muitos perfazem e que os impedem de alcançar de fato a excelência da leitura.

Na sociedade atual, caracterizada como ‘sociedade do conhecimento’, as escolas podem fazer uso da Gestão do Conhecimento (GC) para aprimorar o seu processo de ensino e aprendizagem e contribuir para a Gestão Escolar. Isto porque a GC, quando aplicada ao contexto educacional, traz uma sinergia entre a relação dos ativos de conhecimento tangíveis e intangíveis com a ciência e a tecnologia, habilitando professores e equipe na aquisição e compartilhamento do conhecimento (ZHAO, 2010; CHENG, 2012).

Wiig (1997) criou o termo “Gestão do Conhecimento”, que significa compreender, focar e gerenciar a construção do conhecimento de forma sistemática, explícita e deliberada, gerenciando processos de conhecimento efetivos, na busca de renovação permanente. Assim, quando se fala em explicitar conhecimento através do uso da GC, isso contribui para a formação do leitor crítico, uma vez que quando o aluno se propõe a compartilhar seu conhecimento tácito, utiliza-se da comunicação. Para que o processo de comunicação aconteça com eficiência, o leitor precisa ter interiorizado a informação de forma que ela tenha gerado algo novo durante seu processo cognitivo.

Nesse sentido, o objetivo desse artigo é analisar como a Gestão do Conhecimento pode contribuir para que um leitor primário se torne um leitor proficiente ao final do ensino fundamental.

Com a entrada dos alunos no ensino fundamental a demanda de aprimoramento de conhecimentos específicos aumenta consideravelmente, nesse momento é recomendado que a escola esteja preparada com os melhores recursos para desenvolver diversos conhecimentos de forma significativa. Portanto, tal necessidade é preponderante para justificar a pesquisa.

Este artigo está estruturado da seguinte forma: na seção 2 são apresentados os aspectos teóricos acerca do tema; na seção 3 os Procedimentos Metodológicos utilizados e na seção 4 as Considerações Finais, seguidas das Referências Bibliográficas.

2. Referencial Teórico

2.1 A formação do leitor crítico: interseccionando alfabetização e letramento

Compreendendo que a escola, por meio do ensino sistematizado, deve formar sujeitos críticos, capazes de exercer sua cidadania, e se autoafirmarem como agentes sociais, seria correto apontar que o trabalho com leitura e escrita é base que subsidia a formação social de qualquer indivíduo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ao se reportarem ao trabalho com Língua Portuguesa no Ensino Fundamental Anos Finais, põem em evidência que: “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (BRASIL, 1998, p. 23).

Essa competência discursiva pode ser compreendida enquanto a capacidade enunciativa do sujeito na construção de discurso através do sistema linguístico. Tal afirmação supõe que o sujeito deve ser, além de alfabetizado, também letrado. Mas, o que seriam as interfaces de alfabetização e letramento?

Alfabetização – processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é do conjunto de técnicas – procedimentos habilidades - necessárias para a prática de leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético ortográfico) (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 15). Hoje, os grandes objetivos da Educação são: ensinar a aprender, ensinar a fazer, ensinar a ser, ensinar a conviver em paz, desenvolver a inteligência e ensinar a transformar informações em conhecimento. Para atingir esses objetivos, o trabalho de alfabetização precisa desenvolver o letramento. O letramento é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia (FERNANDES, 2010, p. 19).

Apesar da alfabetização e do letramento possuírem conceitos distintos, são processos com uma relação muito forte, que se mesclam e coexistem na experiência de leitura e escrita, bem como nas práticas sociais (LIBÂNIO, 2009). Soares (1984), em seu artigo “As muitas facetas da alfabetização”, já demonstrava certa problemática ao modo como se dava o processo de alfabetização no Brasil. A autora discutia a necessidade de se especificar o que de fato se pode compreender como

alfabetização e a maneira como essa interface vinha se desgastando e sendo ineficaz na formação de sujeitos proficientes em leitura. O ponto central da discussão de Soares (1984) consiste em procurar entender as dinâmicas da alfabetização e compreensão atribuída ao trabalho com língua desde os anos iniciais da educação básica. Para a autora, seria necessário tirar a centralidade das práticas pedagógicas da formulação dos métodos de ensino e de aprendizagem e trazer o educando para o protagonismo da aprendizagem. Ainda segundo Soares (1984), foi necessário colocar em tensão a formulação de outro processo que pudesse ser atrelado a competência da alfabetização. Logo, passar a trabalhar com os alunos a aplicação do sistema de escrita no desenvolvimento das práticas sociais. Nesse sentido, problematiza-se que:

Tem-se tendido, ultimamente, a atribuir um significado demasiado abrangente à alfabetização, considerando-a um processo permanente, que se estenderia por toda a vida, que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita. É verdade que, de certa forma, a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente, nunca interrompido. Entretanto, é preciso diferenciar um processo de aquisição da língua (oral e escrita) de um processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita); este último é que, sem dúvida, nunca se interrompe (SOARES, 1984, p. 20).

Por meio dessas considerações, torna-se claro que Soares (1984), ainda que não se refira ao termo letramento, já esboça uma possível conceituação para tal processo, ao passo que limita o conceito de alfabetização a aquisição da língua, nesse caso o sistema de escrita, sobretudo. Já o desenvolvimento da língua – ou seja, os impactos sociais e o modo como se os eventos de prática social influenciam nesse desenvolvimento – corresponderia ao que mais tarde foi denominado de letramento.

Assim, a alfabetização corresponde a um processo específico, enquanto o letramento diz respeito a outro processo. Porém, destaca-se que ambos apresentam sua contribuição para a formação do sujeito, principalmente na proficiência em leitura e escrita. Outra ressalva que deve ser feita reside no seguinte fato, considerando a alfabetização como aquisição do sistema de escrita, demarca-se que ela se constrói e se limita apenas aos anos iniciais da Educação Básica, enquanto que o letramento, na perspectiva de prática social, perpassa toda a vida do sujeito, sendo um fator determinante em todas as séries e modalidades de ensino.

Apesar de se referir a interfaces diferentes, no ambiente escolar, alfabetização só tem sentido na perspectiva do letramento. Isso se deve ao fato de que compreender a língua referente a um objeto social implica em colocá-la em certo patamar, em que se pode notar que o desenvolvimento do sujeito quanto ao domínio linguístico ocorre de forma constante, em todos os contextos sociais, e a aquisição do sistema de escrita só se efetiva ao passo que o aluno consegue saber o que fazer com o domínio dessa técnica.

Alfabetizar no contexto do letramento presume o trabalho com a Língua Portuguesa através da contextualização, do contato com diferentes tipos de textos, com a caráter discursivo da língua. Portanto, o sujeito deve compreender que as palavras, as frases e os enunciados são dotados de significados e que quando as palavras são usadas na formulação de uma sentença, exige-se a reflexão sobre o que ali foi externado. Logo, convergir os processos de alfabetização e letramento diz respeito a compreender que a língua não é apenas um conjunto de signos, uma estrutura fechada, que obedece a um conjunto de regras gramaticais, mas que ela é um objeto social, que os sujeitos produzem discursos e esses discursos se materializam através da língua (GAMDO, 2012).

Ao se debruçar sobre as reflexões de Bakhtin (1997), torna-se notório que os textos não são apenas textos e que eles não correspondem apenas a objetos materializados na escrita, mas também na oralidade. O sujeito, portanto, faz uso da língua para comunicar, interagir, socializar e construir

conhecimento. Dessa forma, enunciando discursos e analisando discursos de outros indivíduos que existe em seu contexto social por meio da materialização dos gêneros discursivos.

Esse fato possibilita entender que a proficiência em leitura e escrita, além da apropriação da língua como instrumento de prática social, leva o sujeito a conseguir dialogar sobre o seu próprio contexto. Logo, podendo refletir, criticar e traçar análises de sua realidade, tornando-se de fato um sujeito social, um cidadão. O domínio dos gêneros do discurso, tendo como base as práticas de letramento, é que possibilitam a formação do leitor crítico, sobretudo, porque os eventos de prática social não ocorrem apenas na escola, mas em qualquer contexto social.

2.2 Gestão do conhecimento no contexto educacional

Nesta seção, discute-se a importância da GC bem como sua presença nas instituições educacionais. Para isso, selecionou-se alguns dos mais importantes estudos sobre a GC relacionados às instituições de ensino alocados em várias partes do mundo.

De início, apresenta-se o estudo de Yeh, Huang e Yeh (2011), que teve como objetivos: (1) desenvolver um programa de treinamento de professores que integre a GC e a aprendizagem combinada, de forma a examinar seus efeitos no desenvolvimento profissional dos professores em serviço na instrução da criatividade; e (2) explorar os mecanismos subjacentes ao sucesso desse treinamento baseado em GC. O modelo de GC empregado foi o SECI, que consiste em quatro modos de conversão do conhecimento: socialização, externalização, combinação e internalização. 44 (quarenta e quatro) professores da pré- formação participaram deste programa de instrução experimental de 17 dezessete semanas. A Análise de Variância e Análise de Conteúdo de Medida Repetida revelou que o programa de treinamento projetado neste estudo melhorou efetivamente o conhecimento profissional dos professores em formação e a eficácia do ensino pessoal em seu ensino de criatividade.

Em outro estudo, Howard (2007) teve como objetivo apresentar uma estrutura para uma perspectiva sistêmica para as escolas de negócios, a fim de formular estratégias, avaliar o desempenho e adaptar-se às mudanças resultantes de *feedbacks* de desempenho, ambientais e de aprendizagem. Para isso, o autor realizou uma revisão de literatura. Como resultados, este artigo oferece uma gama de métricas para as escolas de negócios e adapta o quadro *scorecard* aos processos estratégicos de planejamento de negócios para *feedback* e aprendizado.

Existem também estudos que vinculam investigações sobre GC e aprendizagem organizacional em contexto escolar, explorando estratégias de conhecimento que podem ser aplicadas efetivamente em organizações educacionais, como é o caso da pesquisa de Cheng (2012). Este autor procurou identificar as estratégias de conhecimento aplicadas nas escolas secundárias em Hong Kong, assim como explorar a relação preditiva entre estratégias de conhecimento e capacidade de aprendizagem escolar. Para isso, realizou uma pesquisa quantitativa transversal em que foram recolhidos dados de 427 professores em 15 escolas secundárias em Hong Kong. Foram aplicados análise fatorial exploratória e um modelo de equações estruturais, a fim de explorar a estrutura fatorial das variáveis latentes e seus relacionamentos. Assim, como resultados provenientes do estudo de Cheng (2012), foram percebidos que as escolas usam o compartilhamento de conhecimento interativo interpessoal como sua estratégia de maior conhecimento.

Hannay, Jaafar e Earl (2013) observaram que, usando as práticas de GC, os líderes seniores de um grande distrito escolar desenvolveram organicamente um super-núcleo unificado e heterogêneo. Eles redefiniram seus papéis de gerentes para líderes de conhecimento, a fim de remodelar o distrito em uma organização de aprendizagem que poderia responder positivamente às mudanças contínuas que estavam sendo incididas sobre eles. Assim sendo, esta pesquisa oferece *insights* que abordam, simultaneamente, a teoria e prática sobre como os líderes seniores transformam

o seu papel de gerentes operacionais para líderes de conhecimento, desembocando na melhoria da instituição escolar.

Outro exemplo da utilização da GC em um contexto educacional trata-se de escolas de negócios. Deste modo, especificamente, as escolas de administração vêm utilizando informações há anos para melhorar a eficiência dos serviços acadêmicos e a eficácia dos programas acadêmicos. À medida que mais administradores, professores, pais e alunos começaram a buscar melhores resultados, também investiram em tecnologia. O acesso à tecnologia adequada (incluindo *hardware*, *software* e tecnologias de comunicação) é imperativo para o compartilhamento de conhecimento e, portanto, deve ser fornecida. Percebeu-se também que documentar o conhecimento tácito dos membros do corpo docente e do pessoal para torná-lo recuperável e acessível a todos ajudará o processo de GC, o que, por sua vez, proporcionará uma forte vantagem competitiva sustentável para as organizações.

Um estudo realizado por Rover (2014) intitulado “Comunidades de práticas no contexto escolar”, em que o autor objetivou mostrar que as Comunidade de Práticas (COPs) podem ser uma alternativa para que os participantes da comunidade escolar possam se unir, melhorando o engajamento e acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos. Assim, como resultados, o estudo de Rover (2014) constatou que uma CoP Educacional é muito importante para os responsáveis acompanharem mais de perto e com mais eficiência a aprendizagem e o comportamento dos alunos no meio social. Portanto, a possibilidade da troca de informações entre responsáveis, por exemplo, pode auxiliar na identificação de problemas com os alunos, permitindo que juntos encontre a melhor solução.

2.2.1 A Plataforma Devolutivas Pedagógicas como ferramenta de GC

Para dar respostas mais efetivas aos professores sobre os resultados da Prova Brasil, o INEP criou a “Plataforma Devolutivas Pedagógicas” (2015), que consiste em uma ferramenta a serviço da melhoria da educação básica no Brasil. Assim os professores têm acesso aos resultados da prova Brasil de forma dinâmica, podendo ver exatamente quais dificuldades os alunos apresentaram.

A Plataforma Devolutivas Pedagógicas aproxima as avaliações externas de larga escala e o contexto escolar, tornando os dados coletados mais relevantes para o aprendizado dos alunos. A partir da disponibilização dos itens utilizados na Prova Brasil, descritos e comentados por especialistas, a Plataforma traz diversas funcionalidades que poderão ajudar professores e gestores a planejar ações e aprimorar o aprendizado dos estudantes (INEP, 2018).

Também no sentido de elevar a performance dos sistemas de ensino, vale ressaltar que a Plataforma Devolutivas Pedagógicas é destinada não somente aos docentes como também aos gestores de suas respectivas unidades escolares. Neste sentido, é possível afirmar que esta plataforma cumpre a função de uma ferramenta de GC, pois nela: a) são apresentados e comentados pedagogicamente por especialistas itens que compõem a Prova Brasil; b) são oferecidas explicações sobre o método de elaboração dos itens, e; c) estão dispostas interpretações dos níveis de proficiência dos alunos em língua portuguesa e matemática.

Entende-se que o intuito do MEC/INEP, a partir da Plataforma Devolutivas, é o de explicitar aos educadores os conhecimentos e habilidades avaliados na prova. Assim sendo, esta ferramenta possibilita, também, estimular a assimilação dos resultados, o que contribui com as atividades de ensino, mostrando aos docentes as possibilidades para se explorar tais resultados em sala de aula. Do mesmo modo, a plataforma possibilita a comparação dos resultados da Prova Brasil considerando várias unidades escolares localizadas em distintas localidades no território nacional (INSTITUTO UNIBANCO, 2016).

A utilização de plataformas como um recurso de GC é recorrente no mundo corporativo. A exemplo disso, tem-se o estudo de Rezende, Pereira e Oliveira (2016), que almejam descrever e enquadrar características de implementação e de utilização de uma plataforma virtual para GC. Deste modo, Rezende, Pereira e Oliveira (2016) observaram uma entidade patronal que congrega associados do setor industrial do estado do Rio de Janeiro. A pesquisa, de natureza qualitativa, apontou que dois dos quatro ambientes da plataforma demonstram a sintonia entre proposições teóricas antevistas na revisão de literatura, e os resultados, de fato, são decorrentes do processo de interação entre usuários ao longo da concepção, instalação e ativação da plataforma, potencializando a geração de diferenciais e valor extraordinário em processos, produtos e serviços. Foi possível, ainda, identificar que a utilização da plataforma de compartilhamento do conhecimento na organização investigada, enquanto ambiente capacitante, influenciou cognitivamente os colaboradores, tornando-os mais habilitados para lidar com os processos, gerando valor, sobretudo, em produtos e serviços.

Outro estudo relevante para o tema tratado nesta seção é o de Gubiani, Lichtnow e Schiefelbein (2015), que abordaram o uso da plataforma colaborativa institucional para a GC. O artigo aborda questões relacionadas à identificação de conteúdos relevantes em uma plataforma colaborativa institucional. Desta forma, alicerçado na literatura existente sobre o assunto, o estudo discute a importância da criação do conhecimento no ambiente acadêmico e, também, sobre tecnologias de sistemas de recomendação para a construção da plataforma colaborativa institucional. Em se tratando de sistemas de recomendação, inicialmente pretende-se usar uma abordagem colaborativa centrada em opiniões para auxiliar indivíduos a identificarem conteúdos de interesses similares aos dele para efetivar a recomendação.

A partir dos estudos citados como exemplo, a fim de enfatizar a importância do emprego de Plataformas como um instrumento para se lidar com o conhecimento na dinâmica de processos em uma instituição, conclui-se que este recurso pode e deve ser melhor explorado institucionalmente, dada a sua potencialidade para contribuir. Do mesmo modo como no mundo corporativo, pode-se afirmar, também, que o uso de plataformas é compatível com o contexto escolar, onde o conhecimento é o objeto principal pelo qual ocorrem os processos. Assim sendo, conclui-se que a Plataforma Devolutivas Pedagógicas se trata de uma ferramenta de GC, consistindo em um importante instrumento de diagnóstico, ajudando a melhorar o trabalho dos profissionais da educação e, por consequência, a qualidade do ensino.

3. Procedimentos metodológicos

A pesquisa quanto à natureza se classifica como aplicada e quanto aos objetivos como exploratória. Já quanto à sua abordagem, a pesquisa se caracteriza como qualitativa e quantitativa. Quanto aos procedimentos, foi realizado um estudo de caso no Centro de Ensino Fundamental (CEF) 214 Sul, Brasília/DF. O CEF se localiza na SQS 214 – “Área Especial” s/n, Asa Sul – Brasília – DF, e é parte integrante da Diretoria Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro – CRE PP/C – da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e está vinculada, do ponto de vista pedagógico e administrativamente, à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que unifica a estrutura da unidade integrante do Governo do Distrito Federal. O CEF 214 SUL possui um total de 28 professores, destes 4 lecionam a disciplina de língua portuguesa para turmas do 6º ao 9º ano em uma escola com uma população de 390 alunos, distribuídos em 14 turmas. Vale ressaltar que a direção da escola autorizou a realização da pesquisa no local, assinando a Declaração de Autorização do Local, bem como todos os professores que aceitaram participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Como técnica de coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Para tal foi elaborado um roteiro que abordou, de forma geral, sobre o entendimento do professor a respeito da

formação do Leitor Proficiente, seu trabalho referente às atividades de leitura e escrita, questões a respeito dos procedimentos didáticos e a sua percepção a respeito do preparo da escola para a formação de Leitor Proficiente. Para a elaboração do roteiro se utilizou da revisão bibliográfica acerca dos seguintes temas: Leitor Crítico, englobando conteúdos sobre Letramento, Alfabetização e as Contribuições interdisciplinares para a formação do leitor proficiente.

Para garantir a confiabilidade da pesquisa, o instrumento foi validado. Para tal foi submetido a 2 especialistas. A especialista 1 fez sugestões para aprimorar as afirmativas contidas no questionário para que os pesquisados tivessem um melhor entendimento, bem como recomendou priorizar questões abertas na entrevista, ressaltando que enriqueceria o trabalho. A especialista 2 fez contribuições mais específicas por afirmativa. Por exemplo, ela recomendou a reestruturação de alguma das afirmativas para que ficassem mais apropriadas diante da escala utilizada. As sugestões de ambas as especialistas foram acatadas, em seguida foi feito o pré-teste em 3 professoras de uma escola de Maringá. Não houve necessidade de novas adaptações. Em seguida foi realizado um pré-teste entrevistando 3 professores do E. Fundamental Anos Finais, os quais fizeram recomendações com o objetivo de melhorar o instrumento de pesquisa, que foram acatadas.

Como a pesquisa tem como foco a formação do Leitor Crítico, as entrevistas foram realizadas com todos os professores que lecionam apenas a língua portuguesa, o que implica no total da população de professores que lecionam esta disciplina (4 professores).

Para a análise dos dados obtidos com a entrevista semiestruturada foi adotada a técnica de análise de conteúdo. Deste modo, para Bardin (2011, p. 47), a análise de conteúdo designa:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Bardin (2011) indica que o emprego da análise de conteúdo ocorre em três fases principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e a interpretação.

Para facilitar a técnica de análise de conteúdo foi utilizada uma ferramenta de análise textual que é o software IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) 0.7 alpha 2, que foi desenvolvido por Pierre Ratinaud. O IRaMuTeQ permite a realização de análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras. O IRaMuTeQ viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude) (IRaMuTeQ, 2018).

Além disto, o programa fornece uma forma de apresentação dos resultados, por meio de uma análise fatorial de correspondência (AFC) feita a partir da CHD. “Com base nas classes escolhidas, o programa calcula e fornece-nos os segmentos de texto mais característicos de cada classe (corpus em cor) permitindo a contextualização do vocabulário típico de cada classe” (JUSTO; CAMARGO, 2013, p. 5). A AFC possibilita que o pesquisador verifique as relações entre as classes em um plano cartesiano, demonstrando a localização dessas classes e sua interação (NACIMENTO; MENANDRO, 2006), considerando a frequência de incidência de palavras e classes.

4. Apresentação e análise dos dados

O corpus geral foi constituído por quatro textos, separados em 117 segmentos de textos (ST), com 86 segmentos classificados, resultando em um aproveitamento de 73,50%. Emergiram 4.140 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 723 palavras distintas e 569 com uma única

ocorrência (intitulado de hapax). O conteúdo analisado foi categorizado em 5 classes, conforme apresentado na Figura 1.

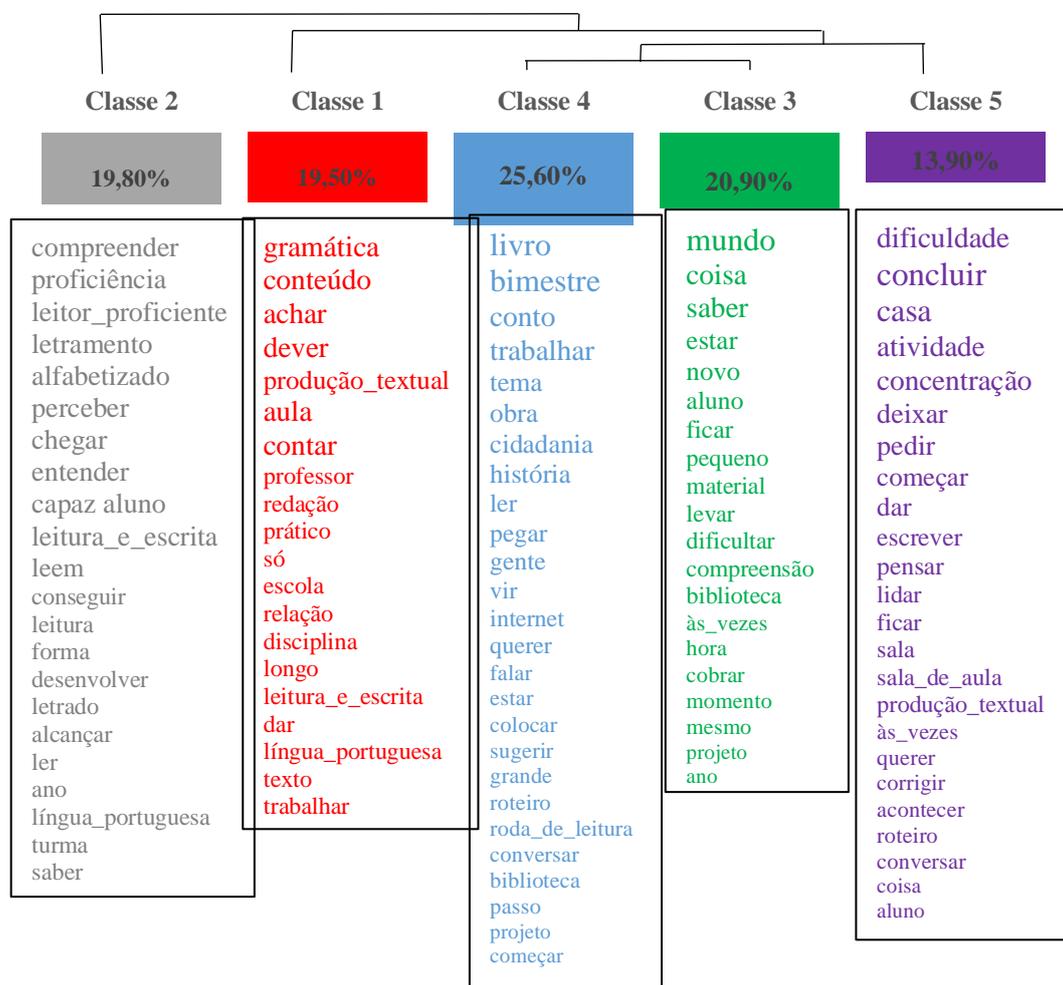


Figura 1 – Filograma sobre as representações das Classes

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa, 2019 e gerados pelo aplicativo IRaMuTeQ.

A classe 2, denominada “Compreensão e Aproveitamento”, compreende 19,8% do corpus total analisado. Constituído por palavras e radicais no intervalo entre $X^2 = 4,31\%$ (alcançar) e $x^2 = 30,93\%$ (compreender). Esta classe é composta por palavras como “Compreender” ($x^2 = 30,93$); “Proficiência” ($x^2 = 21,55$); “Leitor_Proficiência” ($x^2 = 17,03$); “Letramento” ($x^2 = 17,03$); “Alfabetizado” ($x^2 = 17,03$); “Perceber” ($x^2 = 17,03$); “Chegar” ($x^2 = 16,43$); “Entender” ($x^2 = 16,43$); “Capaz” ($x^2 = 12,62$); “Aluno” ($x^2 = 9,97$); “Leitura_e_Escrita” ($x^2 = 8,12$); “Lêem” ($x^2 = 8,07$); “Conseguir” ($x^2 = 6,71$); “Leitura” ($x^2 = 6,12$); “Desenvolver” ($x^2 = 4,31$); “Letrado” ($x^2 = 4,31$); “Forma” ($x^2 = 4,31$); “Alcançar” ($x^2 = 4,31$). Na análise realizada, verificou-se que estão elencadas palavras que se relacionam diretamente com o nível de compreensão e aproveitamento do aluno leitor, por isto esta classe recebeu a referida categorização. Percebe-se também que, apesar do esforço dos professores em entregar uma boa aula de leitura e escrita, existe um fator dificultador que é a falta de pré-requisito dos alunos. Esse fator pode ser observado nos trechos do Quadro 1.

Quadro 1 – Trechos das entrevistas classificadas na classe 2.

“Eu acho que para preencher essas lacunas que vão ficando ao longo do caminho as professoras alfabetizadoras deveriam se preocupar apenas com a prática de **leitura e escrita**” (Entrevistado 4).

“Quanto as dificuldades dos **alunos** no trabalho com **leitura e escrita**, observo que trata-se de uma questão dos pré-requisitos, alguns não estão preparados para aproveitar plenamente os momentos de **leitura e escrita**, eles não estão preparados pra isso porque não tem pré-requisitos” (Entrevistado 2).

Entendo que o aluno que chega ao 9º ano do ensino fundamental não desenvolve a **proficiência de leitura e escrita** de forma satisfatória porque ao longo do ensino fundamental nós vamos passando por etapas e muitas etapas eu considero que não são vencidas pelo alunado né (Entrevistado 1).

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa, 2019.

A Classe 1, chamada de “Tempo x Conteúdo”, foi responsável por 19,8% do corpus total analisado. Constituído por palavras e radicais no intervalo entre $x^2 = 3,86\%$ (leitura e escrita) e $x^2 = 30,93\%$ (gramática). Esta classe é composta por palavras como “Gramática” ($x^2 = 30,93$); “Conteúdo” ($x^2 = 26,18$); “Achar” ($x^2 = 25,51$); “Dever” ($x^2 = 25,51$); “Produção textual” ($x^2 = 20,9$); “Aula” ($x^2 = 13,08$); “Contar” ($x^2 = 12,62$); “Professor” ($x^2 = 8,29$); “Redação” ($x^2 = 8,07$); “Prático” ($x^2 = 8,07$); “só” ($x^2 = 8,04$); “Escola” ($x^2 = 5,42$); “Relação” ($x^2 = 4,31$); “Disciplina” ($x^2 = 4,31$); “Longo” ($x^2 = 4,31$); “Leitura_e_escrita” ($x^2 = 3,86$); “Dar” ($x^2 = 3,86$). Esta classe retrata a dificuldade dos professores em cumprir o conteúdo programático diante do pouco tempo disponível. O conteúdo de gramática ocupa grande espaço de tempo dentro da carga horária da disciplina de Língua Portuguesa, sobrando um curto espaço de tempo para desenvolver o trabalho com leitura e escrita. Os professores relataram algumas de suas inquietações a respeito desse tema expostos no Quadro 2.

Quadro 2 – Trechos das entrevistas classificadas na classe 1.

“Eu acho que deveriam separar o conteúdo de gramática do trabalho com leitura e escrita, com a atuação de 2 professores” (Entrevistado 3).

“Agora quanto a produção textual eu acho que deveria haver mais uma aula, porque são 5 aulas, então é muito conteúdo pra você fazer uma prática de produção textual. Então essa prática de produção textual termina que você tem todo um conteúdo que você tem que dar conta, aquele conteúdo programático que entregam a você e que você tem que trabalhar ali em cima que não dá pra você acompanhar essa produção textual” (Entrevistado 1).

“Só deixa a desejar mesmo em relação ao tempo, porque 5 aulas eu acho conteúdo bem longo pra o pouco tempo” (Entrevistado 1).

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa, 2019.

A classe 4 intitulada de “Planejamento” foi responsável por 25,6% do corpus total analisado. Constituída por palavras e radicais no intervalo entre $x^2 = 3,99\%$ (querer) e $x^2 = 24,43\%$ (livro). Esta classe é composta por palavras como “Livro” ($x^2 = 24,43$); “Bimestre” ($x^2 = 14,39$); “Conto” ($x^2 = 12,2$); “Trabalhar” ($x^2 = 11,73$); “Tema” ($x^2 = 9,04$); “Obra” ($x^2 = 9,04$); “Cidadania” ($x^2 = 9,04$); “História” ($x^2 = 8,26$); “Ler” ($x^2 = 7,09$); “Pegar” ($x^2 = 5,72$); “Gente” ($x^2 = 5,48$); “Vir” ($x^2 = 5,38$); “Internet” ($x^2 = 4,31$); “Querer” ($x^2 = 3,99$). O conteúdo desta classe retrata elementos que fazem parte do planejamento pedagógico dos professores. Nesta classe (QUADRO 3) observa-se a preocupação do professor em desenvolver o trabalho no bimestre utilizando-se de materiais que estejam diretamente ligados tanto ao tema escolhido pelo corpo docente, como os que contemplem importantes gêneros literários exigidos na Prova Brasil.

Quadro 3 – 1 Trechos das entrevistas classificadas na classe 4.

“Aí amanhã a gente vai à bienal do livro, aí eu quero começar a vasculhar algum livro pra trabalhar no 4º bimestre”. (Entrevistado 4).
“Esse bimestre o tema é cidadania, então a gente tá pensando muito em trabalhar essa questão do eu e do outro a questão da liberdade, a questão da segunda guerra, do preconceito contra os judeus e tudo, até onde o preconceito pode chegar”. (Entrevistado 4).
“E o tema geral do nosso estudo desse bimestre para todas as disciplinas é cidadania”. (Entrevistado 2).
“Então fizemos algumas leituras de contos e também tem livros que o próprio livro didático deles orienta, então às vezes eu passo até filmes relacionados aos livros, as histórias, sabe?”. (Entrevistado 1).

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa, 2019.

A classe 3 chamada de “Inexperiência do aluno” foi responsável por 20,93% do corpus total analisado. Constituído por palavras e radicais no intervalo entre $x^2 = 3,93\%$ (compreensão) e $x^2 = 15,85\%$ (mundo). Esta classe é composta por palavras como “mundo” ($x^2 = 15,85$); “coisa” ($x^2 = 15,58$); “saber” ($x^2 = 14,82$); “estar” ($x^2 = 7,64$); “novo” ($x^2 = 7,41$); “aluno” ($x^2 = 5,48$); “ficar” ($x^2 = 4,58$); “material” ($x^2 = 3,93$); “levar” ($x^2 = 3,93$); “dificultar” ($x^2 = 3,93$); “pequeno” ($x^2 = 3,93$); “compreensão” ($x^2 = 3,93$). Nesta classe as palavras mais significativas são “mundo, saber e aluno” e a relação que elas guardam entre si está exatamente na bagagem pessoal que o aluno deveria ter para desenvolver melhor sua proficiência em leitura e escrita. Pode-se perceber tal fato nos seguintes trechos do Quadro 4.

Quadro 4 – Trechos das entrevistas classificadas na classe 3.

Agora letrados, não tanto, logo porque eles estão ainda no 6º anos, então a interpretação não fica... a compreensão textual, a compreensão do conteúdo gramatical, não tão claro pra eles, por isso que a gente tem que estar batendo sempre na mesma tecla. (Entrevistado 1).
“O aluno não consegue construir uma frase com coerência, é triste, ele não consegue compreender um comando simples, perceber um implícito, o explícito!”(Entrevistado 4).
“Eles não tem autonomia pra alcançar, eles podem até ter uma opinião de acordo com o conhecimento de mundo que é pequeno, você tem que estar sempre ampliando esse conhecimento de mundo o tempo todo, eles não trazem muita coisa nova e isso dificulta a compreensão também,...” (Entrevistado 4).
“A produção textual tem a falta de conhecimento de mundo pra botar no papel...”. (Entrevistado 4).

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa, 2019.

A Classe 5, chamada de “Limitações do aluno”, foi responsável por 13,95% do corpus total analisado. Constituída por palavras e radicais no intervalo entre $x^2 = 4,36\%$ (sala_de_aula) e $x^2 = 25,86\%$ (dificuldades). Esta classe é composta por palavras como “Dificuldade” ($x^2 = 4,36$); “Concluir” ($x^2 = 26,18$); “Casa” ($x^2 = 25,51$); “Atividade” ($x^2 = 25,51$); “Concentração” ($x^2 = 20,9$); “deixar” ($x^2 = 13,08$); “Pedir” ($x^2 = 12,62$); “Começar” ($x^2 = 8,29$); “Dar” ($x^2 = 8,07$); “Escrever” ($x^2 = 8,07$); “pensar” ($x^2 = 5,42$); “Lidar” ($x^2 = 4,31$); “Ficar” ($x^2 = 4,31$); “Sala” ($x^2 = 4,31$). Nesta classe, observou-se que um dos fatores primordiais para o crescimento do aluno é ele mesmo, o qual chega neste momento da escolaridade com grandes dificuldades.

Quadro 5 – Trechos das entrevistas classificadas na classe 5.

“Aí se eu deixo 3 ou 4 que tem mais dificuldade de concentração irem pra minha mesa os outros já querem ir, então isso aí é um pouquinho difícil.” (Entrevistado 1).
“Eles conseguem produzir textos, mas com dificuldade.” (Entrevistado 2).
“Na sala eles tem dificuldade de começar um parágrafo.” (Entrevistado 3).
“Porque as vezes eles ficam muito tempo pensando em que escrever e não conseguem escrever no mesmo momento.” (Entrevistado 2).
“As maiores dificuldades dos alunos ao lidarem com atividades de leitura e produção textual está neles mesmos, primeiro, eles não gostam de ler, falta motivação.” (Entrevistado 3).
“No desenrolar das aulas de produção textual, costumo fazer o seguinte, pra aqueles que tem muita dificuldade eu mostro um modelo com algumas palavras minhas com lacunas pra que eles preencham e alguns utilizam mesmo esse modelo.” (Entrevistado 2).

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa, 2019.

Os alunos do Ensino Fundamental não conseguem se concentrar nas atividades propostas e, quando demonstram interesse, demoram demais pra desenvolvê-las. Estão completamente desmotivados e pouco interessados em sua vida escolar. Tais fatos podem ser confirmados nos seguintes trechos do Quadro 5.

Legenda:

- Classe 5 – Limitações do aluno
- Classe 4 - Planejamento
- Classe 3 – Inexperiência do aluno
- Classe 2 - Compreensão e Aproveitamento
- Classe 1 – Tempo x Conteúdo

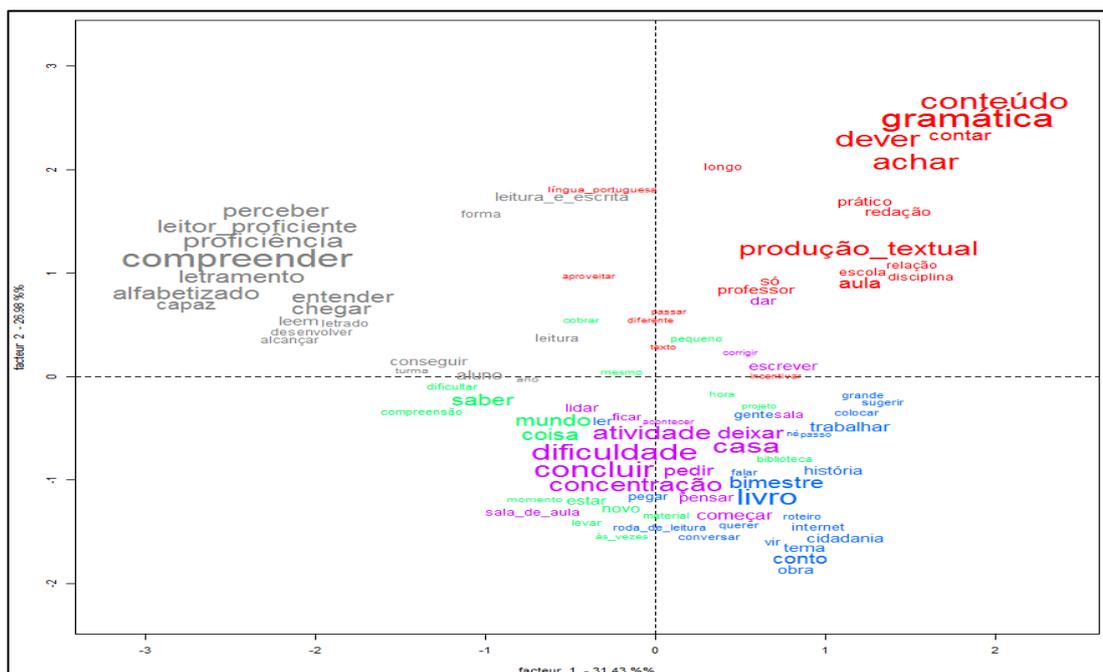


Figura 2: Análise Fatorial por Correspondência

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa, 2018 e gerados pelo aplicativo IRaMuTeQ.

A partir da Análise Fatorial por Correspondência (AFC), apresentada na Figura 2, foi possível realizar associação do texto entre as palavras, considerando a frequência de incidência de palavras e classes, representando-as em um plano cartesiano. Através da Figura 2, observa-se que as palavras das classes 1 e 2 se apresentam em segmentos centralizados que se expandem para pontos periféricos. Por outro lado, as demais classes se misturam, dando destaque para a centralização das palavras

“dificuldade” e “concluir”, que pertencem à classe 5, estão rodeadas pelas palavras das classes 3 e 4, o que já era de se esperar uma vez que as classes 3, 4 e 5 fazem parte da ramificação C.

5. Considerações finais

Como já apresentado neste estudo, ao final do Ensino Fundamental, pressupõe-se que o sujeito esteja familiarizado, de modo satisfatório, tanto com as técnicas da língua escrita, como da perspectiva da língua enquanto instrumento de prática social. Portanto, ao adentrar no Ensino Médio, pressupõe-se que o discente já domine os quatro eixos que regem o ensino de Língua Portuguesa, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (BRASIL, 1997) a saber; a língua oral, uso e forma; língua escrita, uso e forma, prática de leitura e prática de escrita. Vale ressaltar que, a atividade de leitura exerce uma função importante na formação do indivíduo, pois estará capacitado para selecionar, interpretar e utilizar os textos de modo adequado.

Diante desse contexto, este estudo foi realizado tendo o objetivo geral de analisar como a Gestão do Conhecimento pode contribuir para que um leitor primário se torne um leitor proficiente ao final do ensino fundamental do Centro de Ensino Fundamental 214 Sul de Brasília/DF.

Os dados obtidos com as entrevistas semiestruturadas, tratados através do uso do *software* IRaMuTeQ, demonstram professores preocupados com o pouco tempo disponível para planejar e conseguir cumprir a grande quantidade de conteúdo para a disciplina de língua portuguesa. Por outro lado, verificou-se que, na visão dos professores, os alunos como principal ator do processo de aprendizagem não demonstram pré-requisito, nem tampouco interesse para alcançar o conhecimento mínimo ou até mesmo sanar as deficiências que possuem na sua formação como leitor crítico.

Assim sendo, considerando os resultados de pesquisa, que retratou a realidade da escola investigada, este estudo oferece uma sugestão com base na GC que poderá contribuir de modo suficiente para a mudança da realidade encontrada. Esta sugestão se trata da Plataforma Devolutivas Pedagógicas, que, se empregada a partir dos pontos críticos, como também aqueles que já estão estabelecidos de modo satisfatório, poderá ser de grande valia para a melhoria da formação do leitor proficiente. Isto se dá pelo fato desta ferramenta demonstrar os resultados da Prova Brasil de modo comparativo e simplificado, algo que permite aos professores e gestores escolares a explicação pedagógica dos resultados numéricos das avaliações externas, possibilitando uma interpretação do nível de proficiência dos alunos em língua portuguesa e matemática, além de ajudá-los a entender a pontuação desses elementos curriculares.

Como trabalhos futuros, observa-se a possibilidade de se realizar uma investigação relacionada à aprendizagem de matemática. Assim, utilizando-se da mesma metodologia deste estudo, parte-se dos resultados da Prova Brasil para se verificar a realidade em que se encontra a escola, para assim apontar o melhor caminho para melhorar a eficiência do ensino nesta área do conhecimento. Além disso, pode ser realizada uma pesquisa com as escolas que obtiveram bons resultados na Prova Brasil para identificar as estratégias pedagógicas aplicadas, de tal forma que elas possam servir de melhores práticas para as escolas que obtiveram resultados inadequados.

6. Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa para o ensino fundamental. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Brasília. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso em: 04 mai. 2018.
- _____. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Brasília. 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB0498.pdf>> Acesso em: 04 mai. 2018.
- _____. Base nacional curricular comum: educação é a base. Ministério da Educação. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2018.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília, vol. 3, 1997.
- _____. MEC. **Portaria nº 931**, de 21 de Março de 2005 - Portaria ministerial que institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica, composto pela Prova Brasil (Anresc) e pelo Saeb (Aneb). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, nº 55, 22 de março de 2005. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>> Acesso em: 12 jun. 2018.
- CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas psicol.** [online], v.2 1, n. 2, p. 513-518, 2013.
- CHENG, Erick Chi Keung. knowledge strategies to improve school learning ability. **International Journal of Management Educational**, v. 26, n. 6, p.577-592, 2012.
- FERNANDES, Maria. **Os segredos da alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- GRANDO, Katlen Böhm. O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização. 2012. **IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Anais: Santa Catarina: Universidade do Estado de Santa Catarina. 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3275/235>>. Acesso em: 03 jun. 2018.
- GUBIANI, Juçara Salete; LICHTNOW, Daniel Lichtnow; SCHIEFELBEIN, Un Hee. Plataforma colaborativa institucional para gestão do conhecimento. **Int. J. Knowl. Eng. Manage**, v. 4, n. 9, p. 34-50, jul/out. 2015.
- HANNAY, Lynne.; JAAFAR, Sonia Ben; EARL, Lorna. A District Leadership Case Study Using Knowledge Management for Change educational. **Journal of Management of Organizational Change**, v. 26, n. 1, p. 64-82, 2013.
- HOWARD, Thomas. Business school strategy and the metrics for success. **Journal of Management Development**, v. 26, n. 1, p. 33-42, 2007.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sobre a Prova Brasil. 2010. Disponível em: <portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-anresc>. Acesso em: 10 mai. 2018.
- INSTITUTO UNIBANCO. Gestão: como utilizar as avaliações externas para melhorar a aprendizagem. **Revista Aprendizagem em Foco**, n. 8, 2016.
- IRAMUTEQ. **Iramuteq**. Disponível em: <<http://www.iramuteq.org/>> Acesso em: 20 nov. 2018.
- MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetização e letramento. **Construir Notícias. Recife**, PE, v. 07, n. 37, p. 5-29, nov/dez, 2007.
- NASCIMENTO, Adriano Roberto Afonso; MENANDRO, Paulo Rogério Meira. Análise lexical e análise de conteúdo: Uma proposta de utilização conjugada. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 72-88, 2006.
- REZENDE; José Francisco; PEREIRA, Rafael Deolindo; OLIVEIRA, Danielle Almeida. Plataformas para Gestão do Conhecimento: estudo de caso sobre a ativação do valor de excedentes

cognitivos por meio do desenvolvimento de um contexto capacitante virtual. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 6, n. 1, p. 72-88, jan./jun. 2016.

RIOS, Zoé; LIBÂNIO, Márcia. **Da escola para casa: alfabetização**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

ROVER, Vicente Spiandorello. **Comunidades de práticas no contexto escolar**. Monografia (graduação). Curso de Bacharelado em Tecnologias Digitais da Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2014. 83p.

SOARES, Magda. As muitas facetas da Alfabetização. **XVI Seminário da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional – ABT**, Porto Alegre, 1984.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

WIIG, Karl Martin. Knowledge management: an introduction and perspective. **The Journal of Knowledge Management**, v. 1, n. 1, p. 6-14, September, 1997.

YEH, Yu-chu.; HUANG, Ling-Yi.; YEH, Yi-ling. Knowledge management in blended learning: Effects on professional development in creativity instruction. **Computers and education**, v. 56, p. 146-156, 2011.

ZHAO, Jingyuan. School Knowledge management framework and strategies: the new perspective on teacher professional development. **Computers in Human Behavior**, v. 26, p. 168-175, 2010.

Recebido em: 28 de fevereiro de 2020.

Aceito em: 21 de maio de 2020.

Publicado em: 24 de novembro de 2020.