

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

ESCOLA NORMAL SUPERIOR

CURSO DE PEDAGOGIA

MÁRCIA AMORIM BATALHA

**OS DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUA
CONTRIBUIÇÃO PARA AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO 3º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Manaus-AM

2018

MÁRCIA AMORIM BATALHA

**OS DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUA
CONTRIBUIÇÃO PARA AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO 3º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada como requisito para a conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Amazonas, elaborado sob orientação da professora Ma. Elaine Pereira Andreatta.

Manaus-AM

2018

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

B328d Batalha, Márcia Amorim
Os descritores de Língua Portuguesa e sua contribuição
para as práticas de letramento no 3º ano do Ensino
Fundamental / Márcia Amorim Batalha. Manaus :
[s.n], 2018.
61 f.: il.; 30 cm.

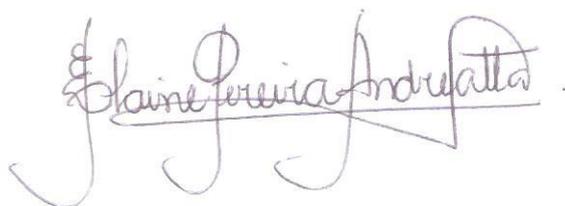
TCC - Graduação em Pedagogia - Licenciatura -
Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2018.
Inclui bibliografia
Orientador: Elaine Pereira Andreatta

1. Leitura. 2. Gêneros. 3. Letramentos. 4.
Descritores de Língua Portuguesa. I. Elaine Pereira
Andreatta (Orient.). II. Universidade do Estado do
Amazonas. III. Os descritores de Língua Portuguesa e
sua contribuição para as práticas de letramento no 3º
ano do Ensino Fundamental

MÁRCIA AMORIM BATALHA

DATA DA APROVAÇÃO: 03 de dezembro de 2018

BANCA EXAMINADORA



Profª. Ma. Elaine Pereira Andreatta (orientadora)
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)



Profª. Ma. Jeiviane Justiniano da Silva
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)



Profª. Ma. Aline Cristina Oliveira das Neves
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

A Deus, pelo dom da vida e a saúde diária.
À minha querida mãe, Marli Ferreira, por todo o esforço para que eu nunca deixasse de estudar.
Ao meu esposo Ivanilson Alves da Silva, pois ele acreditou em mim e me ajudou em todos os momentos que precisei.
A todos os amigos e professores que me ajudaram nessa jornada ao longo desses quatro anos e meio.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu esposo que esteve ao longo destes quatro anos e meio me apoiando, me incentivando e me ajudando quando necessitei.

Agradeço minha mãe por ter me incentivado a vida toda a estudar para conseguir os meus objetivos com meus méritos.

Agradeço às minhas amigas de estudos, Ellys Luana, Ray Ely Nobre e Jade Cristina, por estarem comigo em todas as adversidades nestes períodos de estudo.

Aos mestres e doutores em educação, que nesses quatro anos e meio foram imprescindíveis na mediação do conhecimento. Em especial, à minha orientadora Elaine Andreatta, por toda a paciência, orientação e suporte na produção deste trabalho.

*“A leitura é uma fonte inesgotável de prazer mas por incrível que pareça, a quase totalidade,
não sente esta sede”.*

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

O presente trabalho buscou analisar a capacidade dos alunos no 3º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública de Manaus, em resolver questões de gêneros como poema, tirinhas, convites e cartaz a partir dos descritores da língua portuguesa. Os objetivos específicos se apoiaram em averiguar se os alunos compreendiam os diferentes sentidos empregados nas questões propostas: interpretar se os alunos conseguem fazer inferências a partir de questões com tirinhas, cartaz, poemas e convites a partir do material gráfico e compreendendo a sua finalidade. Para a construção do referencial teórico, utilizou-se como base para a análise realizada Manguel (1997), Chartier (2011) Kleiman (1999; 2004; 2005), Antunes (2009), Solé (1998), Rojo (2009), e Soares (2004; 2010). Foi realizado um trabalho de pesquisa de campo com alunos do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública de ensino da Zona centro-sul da cidade de Manaus. Empregou-se uma metodologia de trabalho quali-quantitativa a partir da análise dos dados realizada na pesquisa de campo, com aplicação de uma prova para análise quantitativa dos resultados e posterior discussão dos dados obtidos. A pesquisa permitiu reafirmar a importância da leitura de gêneros textuais na escola atrelada à perspectiva dos letramentos múltiplos, além de mostrar que mesmo os alunos tendo contato com os vários gêneros textuais, ainda possuem dificuldades em resolver questões relacionadas a eles.

Palavras-chave: Leitura; Gêneros; Letramentos; Descritores de Língua Portuguesa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. A LEITURA: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS ESCOLARES	11
1.1 LEITURA: BREVE HISTÓRIA E CONCEPÇÃO	11
1.2 A LEITURA NA ESCOLA	14
1.3 POR UMA LEITURA DE TEXTOS: EM BUSCA DE LETRAMENTOS.....	16
1.4 OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A PRÁTICA DE LEITURA NA ESCOLA	21
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	27
2.1 TIPO DE PESQUISA.....	27
2.2 CAMPO DE PESQUISA	29
2.3 SUJEITOS DA PESQUISA	32
2.4 INSTRUMENTO DE PESQUISA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	32
3. A COMPETÊNCIA DE LEITURA EM UMA TURMA DE 3ºANO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE MANAUS	33
3.1 A INTERPRETAÇÃO DE TEXTO DE GÊNEROS TEXTUAIS DIVERSIFICADOS COM INFORMAÇÕES EXPLÍCITAS.....	36
3.2 A AFERIÇÃO DE UMA PALAVRA OU EXPRESSÃO	42
3.3 A INTERPRETAÇÃO DE TEXTO COM AUXÍLIO DE MATERIAL GRÁFICO.....	46
3.4 IDENTIFICAÇÃO DA FINALIDADE DE TEXTOS DE DIFERENTES GÊNEROS	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS	59

INTRODUÇÃO

A leitura ao longo dos anos tem sido uma forma dos indivíduos se apropriarem dos conhecimentos e se tornarem sujeitos autônomos e que sabem expressar suas opiniões. Também é uma forma das classes menos favorecidas refletirem sobre seus direitos. Com isso, no final dos anos 1980, passou-se a discutir acerca da concepção de letramento, que vai além da capacidade de ler e escrever e requer a compreensão de que vivemos em uma sociedade letrada e, por isso, é preciso atender a demanda desta sociedade a partir da leitura e produção de gêneros textuais que se constituem como práticas sociais dos indivíduos.

Os gêneros textuais vêm se constituindo, ao longo da história da humanidade, e tem como característica a diversidade de conteúdos verbais e composições próprias. Ao responder às necessidades comunicativas da humanidade, possuem funções sociais que ocorrem através das interações verbais, tais interações possibilitam nossas ações e comunicação com o mundo.

As inquietações que motivaram a elaboração e pesquisa desse trabalho desencadearam-se durante os três períodos de estágio supervisionado e foram intensificados nos estudos sobre o tema, pois durante os períodos de estágios que aconteceram desde a educação infantil ao terceiro ano do ensino fundamental, perceberam-se as dificuldades dos alunos com a leitura, além das dificuldades no ensino. Notou-se também que boas práticas de ensino da leitura são capazes de transformar os educandos em leitores críticos e de transformar sua realidade social. Muitos alunos das séries iniciais das escolas públicas possuem vários problemas com a leitura, dentre eles, a dificuldade de fazer inferências, de interpretação textual, de fazer relações a partir da leitura com o cotidiano. Portanto, a importância dessa pesquisa fundamenta-se em entender os conceitos e estratégias de ensino na escola, além de buscar compreender e conhecer os documentos que norteiam o trabalho dos professores para melhorar suas práticas de ensino desde a criação da Matriz de Referência em 1997, em busca da competência da leitura dos nossos alunos.

Essa pesquisa que tem como tema “Os descritores de Língua Portuguesa e sua contribuição para as práticas de letramento no 3º ano do Ensino Fundamental” e se deu através das seguintes questões norteadoras: O letramento é trabalhado em sala de aula no ensino fundamental? Há a compreensão das propriedades dos gêneros pelos alunos? As estratégias didáticas de leitura promovidas pelos professores têm contribuído para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos? As crianças conseguem inferir sentidos a partir dos gêneros textuais e seus recursos de construção?

Diante disso, a presente pesquisa buscou analisar a capacidade dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública de Manaus, em resolver questões de gêneros como

poema, tirinhas, convites e cartaz a partir dos descritores da língua portuguesa. Os objetivos específicos se apoiaram em averiguar se os alunos compreendiam os diferentes sentidos empregados nas questões propostas: interpretar se os alunos conseguem fazer inferências a partir de questões com tirinhas, cartaz, poemas e convites a partir do material gráfico e compreendendo a sua finalidade. As metodologias buscadas para responder à problemática apresentada baseou-se na pesquisa quanti-qualitativa, bibliográfica e de campo, também foram analisados documentos como a Matriz de Referência e Plano de Desenvolvimento da Educação (2011) para chegar às discussões dos dados coletados. Para responder às questões norteadoras, aplicou-se uma prova com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental em escola pública de Manaus. Tal prova foi elaborada a partir de alguns descritores da língua portuguesa utilizando tirinhas, convites, poemas e cartazes.

A pesquisa está dividida em três capítulos: no primeiro buscou-se compreender breve história e concepção de leitura, a leitura na escola, por uma leitura de textos: em busca de letramentos, além de expor o que trazem os documentos oficiais sobre a prática de leitura na escola. No segundo capítulo, explicitaram-se os aspectos metodológicos, tipo de pesquisa, procedimentos de pesquisa, campo de pesquisa, coleta de dados, procedimentos de análise e sujeitos da pesquisa. No terceiro capítulo, chegaram-se aos resultados e discussões, analisou-se cada questão da prova aplicada com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Manaus. A análise partiu das respostas obtidas em relação ao descritor avaliado na questão elaborada e proposta.

1 A LEITURA: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS ESCOLARES

1.1 LEITURA: BREVE HISTÓRIA E CONCEPÇÃO

A leitura surgiu juntamente com a escrita por volta do final do quarto milênio a.C., no Oriente Médio, pela necessidade do comércio, por haver a necessidade de documentar a quem pertencia algo, por exemplo, a que família pertencia determinada quantidade de cabeças de gado. Assim que originou a escrita, veio também o leitor, porque obrigatoriamente teria que ter alguém para ler. Segundo Manguel (1997, p.208), “desde os primórdios, a leitura é a apoteose da escrita”, em razão de que para que a escrita tenha relevância, precisa que alguém saiba ler e passe para os demais. Por existir esta necessidade surgiu o escriba que, além de escrever, expunha para o povo a mensagem, era uma espécie de decifrador de significados e também era uma aptidão poderosa.

Na antiguidade, havia um grande dilema de como se originou a leitura por ter uma discordância entre os filósofos. Conforme Manguel (1997) uns acreditavam que surgia a partir do que conseguimos enxergar e outros acreditavam que era partindo do que conseguimos perceber, contudo não se chegaram a uma conclusão. Os filósofos não tinham certeza de como a percepção se transformava em leitura, como compreendemos as letras, quais procedimentos acontecem para que possamos ler, vai muito além de somente ver, envolve nossa memória, saberes, práticas e vivências. Assim, a noção de leitura era pautada em hipóteses e pouco estudada.

A partir dos estudos da neurolinguística, o professor Lecours, em consonância com al-Haytham (1997), concluiu que os métodos para ler englobavam ao menos 2 etapas, perceber a palavra e compreender seu sentido conforme o conhecimento já adquirido pelo leitor. Então, nessa concepção, ler é a tentativa de constituir significados para o que estamos lendo partindo das vivências que tivemos ao decorrer da vida.

Para Sócrates (apud MANGUEL, 1997), os livros eram apenas palavras vazias, sem significado, é o leitor que atribui sentido, faz com que este texto tenha importância. Para o filósofo, o livro era apenas auxílio à memória e ao conhecimento, o legítimo sábio não necessitaria dos livros. Sócrates ensinava pela retórica, seus seguidores ouviam e discutiam a pergunta que ele fazia sem o uso de livros, estes tinham que aprender apenas ouvindo e respondendo os questionamentos e assim memorizando os conhecimentos.

Primeiramente, as leituras eram realizadas em voz alta, uma pessoa lia para as demais, fazia orientações e explicações a respeito do livro lido, comumente eram sobre a bíblia e os

escritos de quem lia. Após a leitura em voz alta, veio a silenciosa no período do Cristianismo, em que se instituiu a relação mais íntima entre leitor e livro. Houve muitas críticas por parte do clero uma vez que ela poderia ocasionar ócio e, além do mais, não haveria censura de quem ouvisse.

Nos séculos passados, poucas pessoas sabiam ler, apenas os que possuíam dinheiro para poder pagar tutores, as primeiras letras geralmente aprendiam com suas babás quando sabiam ler ou então com os pais e a continuação dos estudos era com o professor tutor. Contudo, o êxito dos artifícios para o aprendizado da leitura necessitava mais da obstinação do aluno do que sua inteligência, pois o recurso do professor para expor seus conhecimentos era ler quantidades infindáveis de livros para o aluno e após ouvir bastante esse adquiriria a capacidade de leitura para começar a ler sozinho.

A leitura começou a ser importante para as classes menos favorecidas a partir da entrada do Capitalismo, as pessoas começaram a sentir necessidade de ler para poder refletir sobre os próprios direitos, além disso, a leitura não era acessível a todos, principalmente na Idade média, só quem sabia ler, de fato, eram os indivíduos mais abastados. Porém, a partir da criação das escolas públicas foi sendo disponível para a população mais carente para que pelo menos soubessem as instruções básicas de leitura de decodificação que é a feita por silabação ou somente por reconhecimento de palavras isoladas.

No Brasil, até a década de 40, poucas pessoas sabiam ler e escrever, quase 50% da população era analfabeta. Foi a partir da industrialização que ocorreu a necessidade de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho e, assim, deu-se importância para que as pessoas fossem alfabetizadas, soubessem ler o mínimo possível para prestar serviços nas fábricas.

De acordo com Zilberman (2009, p. 24) “a relevância da leitura na sociedade moderna mede-se, assim, pela função que vem a exercer, como propiciadora do fortalecimento de um contingente de consumidores necessários ao mercado da indústria do livro e da cultura”, pois, por meio da necessidade das pessoas, é que se faz o mercado consumidor se movimentar e fazer com que tenham interesse nestes livros.

Cada um desses fatos históricos vai nos mostrando a importância do acesso à leitura, aos livros, ao conhecimento que provém da leitura, além da formação do leitor. Assim, cabe ainda discutir a concepção de leitura. Afinal o que vem a ser leitura? Segundo o dicionário Aurélio (2003, p.60), “É ato, arte ou hábito de ler, aquilo que se lê operação de percorrer, em um meio físico, sequências de marcas codificadas que representam informações registradas”. A partir disso, entendemos leitura como a capacidade que o indivíduo tem de compreender o que se está lendo, utilizando-se dos conhecimentos já adquiridos anteriormente, de outras

vivências e das interpretações que consegue fazer do que se está compreendendo do texto de forma reflexiva e crítica. Conforme Barbosa:

A leitura é uma atividade visual porque para ler é necessário haver um texto diante dos olhos, uma certa claridade e, às vezes, um par de óculos. Mas, a leitura é mais que um exercício dos globos oculares, pois se apoia, por um lado, no que o leitor recebe através do seu sistema de visão e, por outro nas informações que o leitor tem disponíveis na sua cabeça, na sua estrutura cognitiva. (1998, p, 116).

Dessa forma, para que o indivíduo leia é preciso ter conhecimentos anteriores sobre o que está lendo, daí a grande necessidade de instigar os alunos com elementos do que se trata o texto a fim de que tenha alguns saberes para poder compreender.

Para Rojo (2009, p. 75), “ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, motoras, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e das finalidades de leitura”. Em conformidade com as ideias da autora, ler não é uma atividade simples, nos exige inúmeras competências que envolve nossas percepções, habilidades e principalmente em qual situação estamos e para qual razão estamos lendo.

Já Solé (1998, p.44) acredita que “ler é compreender e que compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender”. Contudo, a forma como a criança aprende a ler, está muito ligada ao contato com que ela tem no âmbito familiar e principalmente como ocorre o seu processo de letramento. No entanto, acima de tudo, está o interesse da criança, por isso é tão importante que haja incentivos que motivem ou que leve as crianças a se entusiasmar, quando se está aprendendo a ler, pois se a criança não tem problemas em falar, assim como aprende falar observando os demais e reproduzindo, da mesma forma ocorre com a aprendizagem da leitura, não há fórmulas prontas, vão aprendendo de acordo com suas vivências e estímulos. Mas tudo dependerá do interesse dos alunos e da forma como ocorre este processo, o que aponta para a compreensão de estratégias de leitura.

Por isso que muitas crianças têm tantas dificuldades em aprender a ler e interpretar, provavelmente pelo fato de que o aprendizado da leitura ocorre de forma descontextualizada, por meio de sílabas e palavras que não fazem sentido para elas. Nesse processo, não se consideram as vivências e conhecimentos que as crianças trazem ao adentrar o ambiente escolar. Além disso, outra problemática surge diante de uma necessidade de buscar práticas situadas de leitura, muitas vezes a escola não se utiliza dos diversos gêneros textuais para ensinar práticas de leitura, os quais circulam e estão em contato cotidiano com as crianças.

Para Zilberman e Rosing (2009), a aprendizagem da leitura se apresenta como uma alternativa de autonomia, pois a partir do momento que ela se apropria da leitura terá mais

possibilidades de compreender a escrita. Por meio da leitura, a criança se apropria do seu meio, tem mais possibilidades de expressar seus pensamentos, compreender o mundo letrado e acima de tudo, saberá expô-lo de maneira coerente, isto dependerá da forma a qual ela começou a entender a leitura e as possibilidades que lhe proporcionaram.

1.2 A LEITURA NA ESCOLA

As práticas de leituras no século XXVIII na França eram de acordo com o que as autoridades do clero ordenavam, principalmente leituras sobre a Bíblia, como viver em família, cuidar dos filhos e questões relacionadas à pedagogia. Conforme Hébrard (2011, p.35), “o ensino da leitura é um meio de transformar os valores e os hábitos dos grupos sociais, que são o seu alvo”. Por isso, nas escolas, os alunos eram instruídos a aprender os modos de como a sociedade daquela época vivia, princípios e moral. Quando a pessoa era alfabetizada tinha o poder ilimitado do livro, já poderia se apropriar do livro sem precisar que alguém a ajudasse.

Nesta época, o ato de ler é mais facilmente refletido como métodos de ratificação cultural, já que a partir da leitura, o leitor revigora suas aprendizagens culturais adquiridas anteriormente, ou seja, vai aprimorando o que já havia aprendido no decorrer dos anos, fazendo com que tenha compreensão do que está lendo e não simplesmente decodificando sem sentido algum. Também existiam pessoas que aprendiam a ler sem precisar que alguém ensinasse ou entrasse na escola, eram chamadas autodidatas. Estamos falando, aqui, de aprendizado inicial relacionado ao processo de compreensão das representações para a escrita e não necessariamente de interpretação e análise dos textos lidos, questões que poderiam ser aprendidas também deste modo.

Em conformidade com Hébrard (2011), os significados da leitura foram se modificando ao longo dos séculos. Primeiro, acreditava-se que o sujeito sabia ler quando sabia o alfabeto, depois mudou a compreensão para o fato de que saber ler precisa compreender o que está sendo lido, partindo de suas apreensões anteriores.

Dessa forma, as práticas de leituras passaram a ser vistas não somente como as do ato de ler um livro, mas também envolvendo a leitura de quadros, ou melhor, a apreciação do que o indivíduo compreendeu do que foi pintado, mostrando que é uma leitura que parte do entendimento individualizado. Assim, os leitores poderão ter inúmeras interpretações, o que realmente é o que acontece com a leitura, cada um interpretar partindo de suas concepções e habilidades, sem esquecer os aspectos linguísticos e semióticos acionados no texto.

Hébrard (2011) ainda observa que ler é elaborar um sentido para o que se está lendo, mas não é procurar o mesmo que o autor deu, é construir principiando das suas análises sobre o livro, quadro ou o que esteja lendo, mostrando que tem opiniões e atitudes.

Assim, a leitura é de extrema importância na escola, pois é a partir dela que a criança vai tendo experiências no mundo letrado e a instituição escolar tem este papel, já que muitas crianças em seu ambiente familiar não têm vivências com pessoas que leem. De acordo com Antunes (2009) a instituição escolar é o lugar onde mais deveria se falar em leitura e grande parte da grade curricular teria que estar voltada para ela, já que tem que dar destaque para a leitura para que, desta forma, vá criando interesse nos alunos para este mundo tão prazeroso que é o da leitura e dos diversos livros.

No entanto, nos últimos anos, a escola tem falhado com sua função primordial nos anos iniciais, a de que este aluno saiba ler, escrever e compreender, ou melhor, que saiba se expressar autonomamente. De acordo com Zilberman & Rösing:

O papel da escola como responsável pela habilitação à escrita e à leitura, processo que não se restringe mais à aprendizagem dos processos de decifração de textos, mas inclui desde então o conhecimento da norma culta e do cânone literário, conteúdos já praticados no ensino clássico, mas que, na modernidade, se expandem por diferentes séries, ocupando grande parte do tempo de permanência do aluno em sala de aula. (2009, p. 23).

Um dos grandes obstáculos da escola é fazer com que os alunos aprendam a ler e principalmente, da maneira correta, não só fazer a leitura, mas que compreendam o que estão lendo e depois que saibam fazer considerações sobre o que leem. Segundo Solé:

Um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Isto é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem. (1998, p.32).

Se estas crianças não souberem, terão muitas dificuldades, futuramente, até mesmo para expor suas ideias e, além do mais, estarão sempre em desigualdade em relação àqueles que conseguiram compreender e adquirir estas habilidades. Conforme Scholze e Rösing, “o papel da escola é ajudar o estudante nessa tarefa, nunca o “obrigando” a determinadas leituras, sem promover a contextualização e estímulo necessários a essas atividades, mas, sim, mostrando-lhe que leitura é viagem”. (2007, p. 267).

A escola tem a grande importância de mostrar para o aluno que a leitura é muito prazerosa e de grande relevância para a vida toda e que a partir de seu contexto o estudante poderá compreender as leituras. Também tem o objetivo de encantar o discente para que venha

ter interesse em aprender a ler e, para que ocorra, precisa partir do contexto dos estudantes para que percebam que tem sentido e que podem observar em seu cotidiano. De acordo com Solé (1998), as práticas e objetivos da escola tem que estar em consonância com o Projeto Curricular Institucional da escola para que, assim, o professor vá montando seu plano anual com suas metas, práticas e atividades.

Com relação aos aspectos legais, a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos, estabelece, no art. 30, que os três anos iniciais do ensino fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento, ou seja, há uma extrema exigência que as crianças aprendam ler e interpretar nos três anos iniciais, porém não há a preocupação de que forma vão aprender, quais incentivos e como ocorre este aprendizado, por isso muitas crianças passam esses três anos e ainda não conseguem ler e interpretar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Portuguesa (1997, p.37) salientam também a necessidade de os cidadãos desenvolverem sua capacidade de compreender textos orais e escritos, de assumir a palavra e produzir textos, em situações de participação social. E acerca disso que discutiremos a seguir, ampliando a noção de leitura apenas como decodificação para a concepção de letramento.

1.3 POR UMA LEITURA DE TEXTOS: EM BUSCA DE LETRAMENTOS

Até quase o final do século XX, não se ouvia falar em letramento, as pessoas eram consideradas letradas quando sabiam escrever seu nome e ler alguns textos mesmo não sabendo explicar os sentidos envolvidos nele. Após este período, o letramento começou a ser discutido para que se trabalhasse o letramento como prática social e não apenas a alfabetização, para que tivessem contato com os vários gêneros presentes em seu cotidiano, entendendo-os como prática social. De acordo com Rojo (2009, p. 10):

A alfabetização como a ação de alfabetizar, de ensinar a ler escrever, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado. Embora algumas pessoas se alfabetizem fora da escola, a escola é a principal agência alfabetizadora e a alfabetização, enquanto processo de ensinar a ler e escrever, é uma típica prática de letramento escolar, que apresenta as características sublinhadas por Lahire (1995): objetivar a linguagem em textos escritos, despertar da consciência para os fatos da linguagem, analisar a linguagem em sua composição por partes (frases,, palavras, sílabas, letras).

Em consonância com a autora, o indivíduo era considerado alfabetizado quando sabia ler e escrever, compreendendo apenas a mecânica da escrita. Assim que funcionava a

alfabetização, ainda não tinha perspectiva de letramento como prática social. Porém, nas últimas décadas, a noção de letramento ganha força e passa a ser discutida ao pensar a possibilidade de formação de leitores. No entanto, os dados do INAF (Indicador Nacional do Alfabetismo Funcional), uma pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro, pela ONG Ação Educativa, com o apoio do IBOPE Inteligência utilizam o termo alfabetização a partir da compreensão que temos sobre letramento. A pesquisa tem o objetivo de mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos, avaliando suas habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática aplicadas ao cotidiano.

A partir das orientações do INAF, Rojo (2009) reflete sobre os níveis de alfabetização, que são três. O primeiro nível, chamado de rudimentar, corresponde à capacidade de encontrar informações explícitas em textos curtos, em que tal configuração auxilia no reconhecimento que o conteúdo requer, como por exemplo, identificar a data em que uma campanha de vacinação inicia ou a idade que a vacina pode ser tomada. O segundo nível corresponde alfabetismo nível básico, que se configura também como a capacidade de localizar informações em pequenos textos. Esse nível também corresponde à capacidade de localizar informações em textos médios. O terceiro denominado alfabetismo nível pleno corresponde à capacidade de ler textos longos, tendo como direção os subtítulos, sendo capaz de localizar mais de uma informação, fazer comparações entre textos e também de realizar inferências e sínteses.

Dessa forma, a compreensão do INAF está relacionada ao tipo de alfabetismo. No ano de 2016, o INAF ampliou esses níveis, adicionando o que chama de nível elementar, entre o rudimentar e o básico, que mostra que o leitor seleciona uma ou mais unidades de informação, observando certas condições, em textos diversos de extensão média realizando pequenas inferências.

O letramento, nas últimas décadas têm sido a melhor forma de se trabalhar na escola, considerando-se que os indivíduos vivem em um mundo letrado e estão constantemente em situações de letramento que, para Soares, “não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (1998 apud ROJO, 2009, p. 96). Assim, o professor precisa compreender que as pessoas têm vivências diferentes, por isso a grande relevância em utilizar diferentes gêneros, para que as crianças que não conheçam se apropriem e as demais aprimorem. Segundo Barbosa, “ler é mais importante que decifrar; o sentido do texto tem mais importância que o som do texto; a aprendizagem parte de palavras com significado afetivo e efetivo para a criança.” (1998, p. 50) .

Para Soares (2010, pg. 72), “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. Ou seja, por meio do letramento que o ser humano se apropriará da leitura e da escrita fazendo uso em seu cotidiano e não apenas decodificando como na alfabetização, faz uso efetivo e é considerado letrado que vai muito além de ser alfabetizado no sentido de apenas decodificar as palavras. Soares (2010, p.21) ainda afirma que “letrar é mais do que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”. Nesse sentido, Soares faz uma distinção entre um indivíduo alfabetizado e letrado:

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo 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 (SOARES, 2003, p. 40).

Soares (2002) ainda ressalta que a pessoa tida como analfabeta, pode ser considerada letrada, desde que ela esteja inserida em grupo social em que a prática da leitura e escrita faz-se presente, portanto as crianças que ainda estão iniciando o processo de alfabetização e letramento, mas folheia livros, brincam de ler, escrever, se seus pais leem histórias para elas entre outros, essas crianças ainda são analfabetas, pois ainda não sabem ler e escrever, porém elas já se encontram no mundo do letramento, por isso já são letradas, de uma certa maneira.

Kleiman (1995) observa que o letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social na escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam competências individuais no uso e não na prática da escrita. A autora destaca também:

O letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura escolar, e sim com a leitura de mundo, visto que, o letramento inicia-se muito antes da alfabetização. (KLEIMAN, 2005, p.18).

Trabalhar com letramento significa ensinar e aprender com gêneros textuais seja nas atividades de leitura, produção de textos ou análise linguística, fazer com que o indivíduo se aproprie dos diversos gêneros textuais e de fato faça uso em seu ambiente. Rojo descreve a função do letramento como:

Busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que abrangem a escrita sobre diferentes formas valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando

contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO,2009 p. 98).

Rojo também divide o letramento em três níveis: os multiletramentos ou letramentos múltiplos, letramentos multissemióticos e letramentos críticos ou protagonistas. Para Rojo (2009, p. 107), trabalhar com letramentos múltiplos significa deixar de “ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais”. Em outras palavras, a escola e a comunidade têm a função de ser um guia de práticas leitoras dentro e fora do ambiente escolar.

Os letramentos multissemióticos, na concepção de Rojo (2009, p. 107), tem sua importância, pois são “exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita”, ou seja, estão presentes nos gêneros textuais, em diferentes níveis de linguagem como nos textos multimodais da sociedade contemporânea. Por último, o letramento crítico, segundo Rojo (2009, p. 108), são “requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada”. Nesse sentido, tal letramento é de vital importância, pois o indivíduo com esse nível de letramento é capaz, de se posicionar, criticar, contradizer diante do grande leque de informações que o mesmo tem acesso em seu cotidiano seja na escola ou na sociedade.

Ainda no entendimento da autora, é necessário distinguir o termo alfabetismo do termo letramento uma vez que:

O termo alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO 2009, p.98).

A partir desses termos, percebe-se que os processos que tangem o letramento e a alfabetização estão interligados, embora cada um tenha uma característica peculiar, mas que devem ser de conhecimento e exploradas pelos educadores para então melhorar suas práticas de ensino, tornando os educandos multiletrados.

Scholze e Rösing afirmam que “compreende-se, então, o letramento como o uso efetivo da escrita e da leitura no contexto social, oportunizando a assimilação dos diferentes usos da língua por meio das práticas sociais produzidas pelos grupos na sociedade”. (2007, p. 87). Para

as autoras, a utilização efetiva do letramento é quando o indivíduo faz uso em seu cotidiano de forma contextualizada, tem as oportunidades de fazer os distintos usos da língua, ou seja, entender as diferenças dos gêneros textuais e conseguir perceber as características de cada um.

Antunes (2009, p. 204) observa que “a primeira implicação tem a ver com a certeza de que apenas a alfabetização é insuficiente. Como vimos insistindo, é preciso que o alfabetizado vá inserindo-se, sempre mais, no universo da comunicação escrita – o que se tem definido como letramento”. Dessa forma, o indivíduo precisa conhecer a composição dos gêneros textuais em que está em constante contato, principalmente aqueles que fazem parte de sua rotina como lista de supermercado, bula, receita, música, bilhete e etc. Uma vez que já faz parte de seu dia a dia é mais fácil para ver a importância que faz aprender a ler, pois; desta forma compreenderá para que serve cada um destes gêneros desde que o professor trabalhe nesta perspectiva na escola, levando em consideração o contexto em que este estudante está inserido e essencialmente quais gêneros conhece.

Para introduzir a criança no mundo da leitura, é vital que haja um interesse pessoal. Precisamos instigá-la, deixá-la curiosa em querer descobrir, como afirma Solé:

Por outro lado, não devemos esquecer que o interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar. (1998, p. 43).

Para que o discente tenha interesse em ler, precisa partir de seu contexto, das palavras que tenham relevância para o dito cujo, que tenham importância afetiva para que assim possa apreender e compreender as demais, mas, acima de tudo, precisam ter contato com atividades que mostrem que a leitura é relevante em seu contexto e que é importante que leia para poder fazer parte do mundo letrado e estar seguro de seus ideais.

Uma das principais metas da escola é fazer com que o aluno tenha práticas de letramentos multisemióticas que envolvem tanto imagens, músicas quanto texto escrito, multiculturais que envolvem tanto trabalhar com as culturas escolares dominantes e as populares e os críticos que tratam de diversos textos e produtos de diversas origens culturais mostrando para os alunos seus objetivos e concepções discutindo com os próprios acerca dos assuntos e apresentando a origem histórica para que compreenda de onde surgiu e basicamente que tenha uma opinião crítica sobre o tema conduzido pelo professor, obviamente que não de forma neutra, pois; todos temos convicções assim como o professor.

Mas, para que ocorra este letramento, o docente necessita conhecer primeiro quem são esses estudantes, para que assim utilize-se de abordagens e estratégias que cativem o interesse deles, partindo de práticas que envolvam gêneros simples até os mais complexos.

1.4 OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A PRÁTICA DE LEITURA NA ESCOLA

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a leitura é vista como um processo em que o leitor vai constituindo significados de acordo com suas metas, aprendizagens, conhecimento sobre o conteúdo, autor, o que sabe sobre o gênero textual e sobre a escrita. Para que seja formado um leitor capacitado necessita que este entenda o que lê, que consiga ler o que não está escrito, apontando componentes subjacentes; que construa relações com textos que já tenha lido; que perceba que um texto pode ter significados diferentes de acordo com a percepção do leitor e saiba explicar sua leitura partindo da localização dos itens discursivos.

O objetivo da escola quanto à leitura presente nos PCNs (1997) é formar sujeitos que saibam ler os diversos textos que encontram em seu meio social e não apenas decodificar, compreender, fazer inferências, explicar e apresentar suas opiniões. Uma prática de leitura contínua na escola não é ficar repetindo várias vezes os mesmos textos é apresentar diversidade de metas, gêneros e textos. Para formar bons leitores tem algumas condições que estão estabelecidas nos PCNS (1997, ps. 38-39):

- dispor de uma boa biblioteca na escola;
- dispor, nos ciclos iniciais, de um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura;
- organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia. Para os alunos não acostumados com a participação em atos de leitura, que não conhecem o valor que possui, é fundamental ver seu professor envolvido com a leitura e com o que conquista por meio dela. Ver alguém seduzido pelo que faz pode despertar o desejo de fazer também;
- planejar as atividades diárias garantindo que as de leitura tenham a mesma importância que as demais;
- possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras. Fora da escola, o autor, a obra ou o gênero são decisões do leitor. Tanto quanto for possível, é necessário que isso se preserve na escola;
- garantir que os alunos não sejam importunados durante os momentos de leitura com perguntas sobre o que estão achando, se estão entendendo e outras questões;
- possibilitar aos alunos o empréstimo de livros na escola. Bons textos podem ter o poder de provocar momentos de leitura junto com outras pessoas da casa — principalmente quando se trata de histórias tradicionais já conhecidas;
- quando houver oportunidade de sugerir títulos para serem adquiridos pelos alunos, optar sempre pela variedade: é infinitamente mais interessante que haja na classe, por exemplo, 35 diferentes livros — o que já compõe uma biblioteca de classe — do que 35 livros iguais. No

primeiro caso, o aluno tem oportunidade de ler 35 títulos, no segundo apenas um;

- construir na escola uma política de formação de leitores na qual todos possam contribuir com sugestões para desenvolver uma prática constante de leitura que envolva o conjunto da unidade escolar.

Além disso, outras propostas efetivariam isso como leitura colaborativa, atividade em que cada aluno lê uma parte de forma diária para criar um hábito, além de leituras feitas pelo professor, em que se lê em voz alta mostrando para os alunos uma forma de ler, com pausas e também como um exemplo de bom leitor. Além disso, é importante que a escola ofereça projetos que envolvam leitura e teatro, como também produções escritas.

Para avaliar como está o nível de leitura dos alunos nas escolas em âmbito nacional é importante expor sobre as provas ANA e PROVA BRASIL. Essas são avaliações nacionais aplicadas pelo Ministério da Educação e feitas a partir de uma matriz de referência. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), segundo o INEP (2017, s/p), “é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala que permitem ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado.” Os objetivos do SAEB, conforme o INEP (2009, s/p) é:

- I - Oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas;
- II - Identificar os problemas e as diferenças regionais do ensino;
- III - Produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos;
- IV - Proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade, uma visão dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos;
- V - Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa.

O SAEB é dividido em 3 sistemas de avaliações, dentre eles está a Avaliação Nacional da Educação (ANA) que é:

Uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas aos alunos forneceram três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita (INEP, 2016, s/p).

Com relação à Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRES), mais conhecida como Prova Brasil, conforme o INEP é definida como:

Uma avaliação censitária que envolve todas as escolas da rede pública de ensino, das zonas urbanas e rurais, que possuam pelo menos 20 estudantes matriculados no 5º e no 9º ano (4ª e 8ª séries) do ensino fundamental regular. Produz informações a respeito

da qualidade do ensino público, fornecendo resultados a cada unidade escolar participante e às redes de ensino (INEP, 2013, s/p).

Para que ocorra uma orientação sistemática e organizada, foi criada, em 1997, a matriz de referência para as avaliações e esta matriz se baseia nas habilidades que a criança precisaria adquirir no 3º ano fundamental para a Língua Portuguesa possui dois eixos que a constitui que são de leitura e escrita. As matrizes, conforme o INEP (2016), “são um recorte do currículo usado como referência para a elaboração dos itens da Prova Brasil. Incorporam, assim, somente um conjunto de habilidades consideradas essenciais e que podem ser avaliadas por meio de testes padronizados”. Vejamos:

TABELA 1: habilidades em leitura

EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE	ESPECIFICAÇÕES DA HABILIDADE
LEITURA	H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica	CV
LEITURA	H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica	CCV, CVC, VC, VC; VV, CCVC, entre outras.
LEITURA	H3. Reconhecer a finalidade do texto	
LEITURA	H4. Localizar informações explícitas em textos	Exemplos de suporte: Cartazes, listas de telefone, guias de programação infantil, pequenos anúncios, reportagens de jornais infantis, textos informativos.
LEITURA	H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos	Exemplos de suporte: Textos literários (contos, histórias, pequenas crônicas), pequenas reportagens.
LEITURA	H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais	Exemplos de suporte: Textos literários (contos, histórias), artigos de revista infantil, reportagens de suplementos infantis.
LEITURA	H7. Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal	Exemplos de suporte: Pequenas tirinhas próximas do universo infantil, quadrinhos de uma página, primeira página de jornais ou suplementos infantis, piadas, etc.

LEITURA	H8. Identificar o assunto de um texto	Exemplos de suporte: Pequenas reportagens, textos informativos.
LEITURA	H9. Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por conectores Tempo, causa e consequência, finalidade.	Exemplos de suporte: Contos, histórias, reportagens, textos informativos.

FONTE: INEP, 2013, s/p.

Esta é a Matriz de Referência utilizada para fazer as avaliações de Língua Portuguesa no 3º ano fundamental com relação ao eixo da leitura, possuem 9 habilidades que são exigidas dos estudantes. Para a elaboração das Matrizes de Referência da Prova Brasil foram tomados por base os Parâmetros Curriculares Nacionais. As competências e as habilidades são voltadas para a leitura e a escrita, as habilidades são especificadas através dos descritores que são a descrição das habilidades e capacidades dos alunos. Com relação ao 5º ano fundamental, os descritores possuem 6 tópicos e 15 descritores especificando o que será avaliado nesta prova.

Como a pesquisa foi baseada nos descritores de Língua Portuguesa é importante mostrar todos os descritores e seus tópicos. A seguir, expomos a Matriz de Referência completa para o 5º ano em Língua Portuguesa é constituída pelo conjunto dos seguintes descritores, os quais são apontados abaixo, conforme o site do INEP:

TABELA 2 - Tópico 1: Procedimentos de leitura

DESCRITORES	5ºANO
Localizar informações explícitas em um texto	D1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D4
Inferir uma informação implícita em um texto	D3
Identificar o tema de um texto	D6
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	D11

TABELA 3 - Tópico 2: Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto

DESCRITORES	5ºANO
-------------	-------

Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso	D5
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	D9

TABELA 4 - Tópico 3: Relação entre textos

DESCRITORES	5º ANO
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	D15

TABELA 5 - Tópico 4: Coerência e coesão no processamento do texto

DESCRITORES	5º ANO
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	D2
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	D7
Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto	D8
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	D12

TABELA 6 - Tópico 5: Relações entre recursos expressivos e efetivos de sentido

DESCRITORES	5º ANO
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	D13
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	D14

TABELA 7 - Tópico 6: Variação linguística

DESCRITORES	5º ANO
-------------	--------

Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	D10
--	-----

FONTE: INEP, 2016.

É essencial destacar que todos estes descritores são importantes para que se perceba quais são os níveis de leitura dos estudantes e onde mais possuem dificuldades para que, assim, possa ser trabalhada nos anos posteriores, bem como uma forma de compreender em quais descritores os alunos apresentam mais facilidade para identificar o que mais a escola está priorizando.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem como objetivo descrever a metodologia da pesquisa do trabalho, uma vez que é necessário fundamentar a forma como ocorrerá a obtenção de dados pretendendo refletir sobre o problema apresentado nesta pesquisa. Para tanto, apresentaremos o tipo de pesquisa, o campo de pesquisa e os sujeitos envolvidos, bem como os procedimentos de análise dos dados coletados.

2.1 TIPO DE PESQUISA

O presente trabalho visa a analisar a competência de alunos do terceiro ano do ensino fundamental em interpretar questões relacionadas aos descritores de Língua Portuguesa, a fim de investigar o nível de letramento da turma em que as questões foram aplicadas. Para tanto, realizamos pesquisa bibliográfica acerca do tema, pesquisa de campo e aplicação de instrumento para coleta de dados a serem analisados quanti-qualitativamente.

Antes de começarmos a descrever a pesquisa, precisamos saber o que é pesquisa. Para Gil (2010, p. 1):

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema.

Gil (2010) ressalta também que muitas vezes esse tipo de pesquisa assume a forma de pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso, para realizar um estudo que não ocorre de forma linear, sobre várias influências no decorrer do processo. Nesse formato, entende-se como a pesquisa quali-quantitativa, seja com uma construção teórico-prático-dinâmica ou com uma estrutura guia de um método contínuo e aberto ao questionamento acerca dos pontos-chave do problema levantado e possível de ser avaliado sob critérios de validade científica.

Demo (1986) afirma e identifica critérios de cientificidade para a pesquisa qualitativa, favorece o desenvolvimento de uma pesquisa quali-quantitativa que integre os clássicos elementos da pesquisa quantitativa e promova a vigilância disciplinada dos objetivos e da essência da pesquisa, além da coerência interna com o método predominante, seja quais forem os paradigmas nos quais se esteja em operação, na busca de melhoria ou de superação.

A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (1994, p. 21-22), “responde a questões muito particulares, essa abordagem aprofunda-se no mundo dos significados das ações, das relações

humanas”. Em outras palavras, ela se relaciona com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. No caso dessa pesquisa, o tipo qualitativo aparece no processo de análise dos dados quantitativos reunidos e avaliados, os quais significam a partir dos objetivos estabelecidos neste trabalho.

Além da qualitativa, a pesquisa caracteriza-se também como quantitativa, pois busca quantificar os dados coletados. Quanto a esse método, esclarece Fonseca:

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente (FONSECA, 2002, p.20).

Este trabalho também utilizou pesquisa bibliográfica, que para Gil (2010, p. 29) é

elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como o material disponibilizado pela internet.

Além disso, a pesquisa utilizou pesquisa de campo e, desse modo, passamos a descrever, a seguir, o espaço-alvo da pesquisa. Antes, cabe compreender o que é uma pesquisa de campo: Segundo Gonçalves (2001, p.67):

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Nesse sentido, o objetivo da pesquisa é avaliar os erros e acertos dos alunos que foram alvo da pesquisa com questões retiradas da prova de Avaliação do Desempenho do Estudante (ADE), compreendendo em quais descritores de Língua Portuguesa os alunos possuem mais dificuldades, sendo assim será avaliado o nível de letramento dos alunos e o nível de leitura nas questões propostas.

2.2 CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa ocorreu em uma escola de Educação integral da rede Municipal da zona centro sul de Manaus, a escola funciona das 07h10min às 16h10min, abrangendo as séries iniciais do ensino fundamental. Essa escola foi transformada em escola de educação integral no ano de 2016. Atualmente, possui 227 alunos regularmente matriculados com 10 salas, quadra poliesportiva que atendem aos alunos e à comunidade local. A escola tem capacidade para atender 250 alunos em tempo integral e o quantitativo de aluno por sala de aula varia entre 26 e 30 alunos.

Quanto à estrutura física, possui um excelente espaço educacional com 10 salas de aula climatizadas, laboratório de informática, biblioteca, gabinete odontológico, escovódromo, diretoria, sala dos professores com banheiro, depósitos para material escolar, material de limpeza e merenda escolar, cozinha, refeitório, 2 *playgrounds*, um *hall*, um ginásio escolar poliesportivo, horta, chapéu de palha onde ocorre as assembleias dos alunos todas as quintas-feiras, onde os alunos expõem as demandas que julgam necessitar, uma sala de recurso e não há estrutura para usuários de cadeira de rodas, pois as salas são no andar superior e só possui escada.

A instituição de ensino oferece apenas a modalidade Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Além das disciplinas convencionais do currículo pedagógico, a escola oferece também as oficinas de aprendizagem que ocorrem todos os dias de 13h às 16h, para todas as turmas, em revezamento. As oficinas trabalhadas são: Teatro, Matemática Lúdica, Iniciação Científica, Literatura, Dança, Desporto e Filosofia brincante.

No que se refere ao corpo docente da escola, este é composto por 16 professoras, 2 pedagogas, uma no período da manhã e a outra à tarde, uma gestora, 1 secretária, 2 auxiliares administrativos, 2 estagiários do Mais Educação, 1 assistente social e 1 dentista. Todos os professores trabalham em tempo integral com exceção da professora do 3º ano que trabalha apenas no período matutino.

A escola iniciou na perspectiva de educação integral em 2016, o Coletivo Escola Família Amazonas (CEFA), procurou a escola em 2015 com o projeto de escola democrática e participativa. Então, a instituição iniciou um trabalho na perspectiva de educação integral que, para Castro (2013, p. 50), “o conceito de educação integral vai além dos aspectos da racionalidade ou cognição. Ele dá importância também ao olhar, às artes, à estética, à música, significa desenvolver as dimensões afetivas, artísticas, espirituais, os valores, a saúde, o corpo”.

Nesta dimensão, à criança é oportunizado o trabalho em todos os seus aspectos, tanto cognitivo, social e psicológico.

A escola segue alguns princípios da escola da Ponte, que é uma escola pública de Portugal, tem como princípios uma escola democrática, para todos, em que se dá protagonismo ao aluno. Tem como valores solidariedade, autonomia e responsabilidade. Um dos ideais da escola da Ponte e que esta instituição utiliza são as tutorias, em que qualquer um funcionário ou pai é responsável por um grupo de 7 a 8 crianças, o pai só é responsável desde que tenha disponibilidade de vir pelo menos uma vez por semana na escola. Nesta tutoria, o responsável ouve o que cada aluno tem para dizer, é o momento de escuta, pois é mais fácil ouvir 7 alunos do que 227 alunos, é o dia em que os estudantes fazem brincadeiras, vão passear, conversar, podem falar de suas frustrações ou alegrias. O tutor não é o professor da sala.

Também possui grupos de responsabilidade, é uma forma de fazer com que os alunos sintam que a escola é sua também e que todos são responsáveis pela mesma. Tem grupo da limpeza, da acolhida, da biblioteca, do telecentro e o do teatro.

A gestão da escola é democrática participativa, o que se caracteriza como:

Um processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas. (DOURADO apud FERREIRA, 2006, p. 79).

Os pais e a comunidade escolar são muito presentes na escola, tanto para falar sobre os alunos como em atividades na escola, os portões sempre estão abertos à comunidade. O conselho escolar participa das ações, eles que fazem as sugestões do que faltam na escola, são atuantes e não apenas deliberativo.

A escola possui projetos que envolvem a comunidade na escola, um deles é o temperos e saberes, como a instituição possui alunos de várias nacionalidades como brasileiros, venezuelanos, haitianos e canadenses. No sábado à tarde, um pai é escolhido para fazer uma receita de seu país e o que representa aquela receita.

Em relação ao currículo, a escola trabalha com as propostas do bloco pedagógico da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, que traz orientações específicas para os três primeiros anos do Ensino Fundamental e norteia os dois anos posteriores (4º e 5º anos). Assim, segundo o documento:

Assim, nos anos posteriores ao Bloco Pedagógico, a tarefa central é aprofundar possibilidades de uso da linguagem oral e escrita e dos conhecimentos linguísticos que contribuem para tanto, oferecendo condições para que cada criança possa

desenvolver, cada vez mais, sua autonomia como usuária da língua. É certo ser essa, uma conquista gradual. Entretanto, a convicção de que conteúdos não são possíveis de se dominar completamente ao final de um determinado período, não significa que não devam ser ensinados ou que parte da turma já não possa dominá-los. (SEMED, 2014, p. 38).

Dessa forma, esse documento organiza uma série de diretrizes, considerando as especificidades da alfabetização e do letramento presentes nos anos iniciais, em cada escola e no interior da sala de aula. Por isso, a proposta trata de organizar os conhecimentos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental em um bloco de alfabetização, não passível de interrupção, seguindo do 4º e 5º ano.

Abaixo, será elencado o eixo temático referente ao terceiro ano do ensino fundamental, com as principais capacidades que os alunos devem adquirir nesse nível ensino, serão elencados apenas as relacionadas ao tema dessa pesquisa. Segundo a Proposta do bloco pedagógico, os alunos do terceiro ano devem adquirir várias habilidades ao longo de cada bimestre. No que se refere aos gêneros textuais e leitura, os alunos deverão ser capazes de:

Ler textos não-verbais, em diferentes suportes. Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia. Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos. Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças. Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças. Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia. Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente. Realizar inferência em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia. Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia. Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente. Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente. Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia. Estabelecer relação de intertextualidade entre textos. Relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentidos. Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso. (SEMED, 2014, p. 91-93).

Como se percebe na proposta da SEMED, os alunos devem desenvolver algumas capacidades relacionadas aos gêneros textuais e à leitura. Fato este que leva a entender a importância do uso de diferentes gêneros textuais em sala de aula, dentre eles os poemas, pois através deles os alunos poderão desenvolver e entender as informações explícitas e implícitas que aparecem nos textos trabalhados. Também se ressalta que na Proposta da SEMED, até o terceiro ano o aluno já necessita compreender os textos, para que assim consiga interpretar.

2.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram alunos do 3º ano do ensino fundamental de uma escola da Zona Centro-Sul de Manaus. As crianças possuíam entre 8 e 11 anos de idade. É válido ressaltar que nesta sala e na escola existem muitos alunos de várias nacionalidades. Então a professora trabalha bastante o respeito à diversidade. A professora regente da turma é licenciada em Pedagogia, pela universidade Federal do Amazonas, possui 15 anos de experiência profissional na SEMED. A turma é composta por 30 (trinta) alunos sendo que cinco deles ainda estão em processo de alfabetização. No entanto, no dia da coleta de dados, estavam presentes em sala apenas 26 (vinte e seis) alunos.

A turma em que se aplicou a pesquisa, é composta por alunos que também participam da Oficina de Literatura e das atividades na biblioteca voltadas para leitura, oferecida pela escola. Assim, além do momento de aprendizagem em sala de aula, eles também participam da oficina que tem a intenção de desenvolver ainda mais as competências de leitura.

2.4 INSTRUMENTO DE PESQUISA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

O instrumento utilizado para a pesquisa foi uma prova com 10(dez) questões a partir de quatro descritores da língua portuguesa: D1- Localizar informações explícitas em um texto, D4- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão, D5- Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso e D9- Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Para análise, elaboramos tabelas que apresentam o quantitativo de acertos e erros, a fim de avaliar os alunos do 3º ano do ensino fundamental, analisando o nível de letramentos e a competência de leitura, observando em quais descritores os alunos tiveram mais dificuldades e nos quais eles tiveram melhor desempenho, sendo os descritores 1 e 9 os mais cobrados nas questões. Nesse sentido, também estabelecemos uma discussão entre os resultados obtidos, a Proposta do Bloco Pedagógica que orienta o trabalho da escola e a Matriz de Referência.

Além disso, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora com 10 perguntas para que pudéssemos compreender a formação e práticas de leitura em sala de aula. Para Marconi e Lakatos (1996, p. 84), “a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”.

3 A COMPETÊNCIA DE LEITURA EM UMA TURMA DE 3ºANO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE MANAUS

Neste capítulo trataremos acerca dos resultados da pesquisa, realizando uma análise da prova aplicada com 21 (vinte e um alunos) do terceiro ano do ensino fundamental. A prova foi composta por 10 (dez) questões baseadas nos Tópicos 1 e 2 da Matriz de Referência de Língua Portuguesa.

Com relação aos Tópicos 1 e 2, foram cobrados os descritores: D1- Localizar informações explícitas em um texto, D4- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão, D5- Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso e D9- Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. Partindo destes descritores, aplicamos uma prova baseada na Avaliação do Desempenho do Estudante (ADE), que os estudantes fazem, trimestralmente, na rede pública municipal do município de Manaus- Amazonas, para verificar os níveis de leitura, interpretação e como está a apropriação do letramento. Estes tópicos têm como finalidades analisar os procedimentos de leitura e implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto.

Com o objetivo de investigar as compreensões sobre leitura, letramento, como é a rotina e atividades desenvolvidas em sala, voltadas para leitura, fizemos uma entrevista com a professora X¹, um questionário escrito que foi respondido por ela. A primeira questão a ser observada é o conceito de leitura apresentada pela professora e o trabalho realizado por ela em sala de aula: “Leitura compartilhada de textos ou história. Apresentação do texto ou livro em roda de conversa. Leitura compartilhada usando microfone caixa de som, para facilitar que todos ouçam a leitura”. Observa-se que a concepção de leitura apresentada pela professora é observada como atividade, como exercício a ser realizado e não como um conceito que desencadeia a atividade, as práticas pedagógicas para o trabalho com a leitura.

Quanto à aquisição da linguagem escrita, a educadora também expôs que tem 5 alunos que estão ainda no processo de alfabetização. Ela aponta: “Uma das dificuldades é a falta de apoio de outros profissionais como fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicólogo, pois em algumas situações são necessárias outras intervenções além daquelas da sala de aula.” De acordo com a professora, há muita dificuldade com estas crianças, pois elas apresentam ter alguma dificuldade cognitiva que somente um profissional da área poderia diagnosticar.

¹ O nome da professora foi omitido para preservar a imagem.

Indagada sobre o que entende por letramento, a professora pontua: “Capacidade de usar a leitura e escrita de acordo com as demandas sociais”. Além disso, quando questionada sobre o que entende por descritores de Língua Portuguesa e se eles orientam seu trabalho com a leitura em sala de aula nos disse “Habilidades que deveriam ser construídas em etapas específicas da escolaridade. Através dos descritores posso avaliar os alunos, como está seu nível de desempenho na leitura em sala de aula”. Por meio de sua afirmação, observa-se que a docente compreende o letramento como algo diferente do processo mecânico de alfabetização, no entanto, o letramento é visto apenas como prática social, o que é importante, mas parece não haver consciência dos níveis de letramento, da necessidade de compreensão do texto que remonta a compreensão cultural, assim como a capacidade de compreender-se no texto, debater sobre ele ou acionar conhecimentos outros por meio do texto.

Também comentou a respeito das dificuldades enfrentadas pelos alunos nas atividades de interpretação, compreensão e análise de textos apontando que “existe em alguns a falta de atenção, de conseguir se concentrar.” Além disso, explanou que os gêneros que mais os alunos têm facilidade de leitura são as histórias em quadrinhos, rimas, poemas, fábulas. Na afirmação da professora, verifica-se a leitura como uma capacidade de atenção e não necessariamente como uma habilidade ou algo complexo. Além do mais, a professora aponta os gêneros considerados fáceis que se relacionam a um universo literário ou que acionam signos não verbais, sem ter de propor a reflexão de que esses gêneros são mais atrativos aos alunos nessa idade escolar.

As perguntas que dirigimos à professora tinham como objetivo compreender uma parcela da sua prática pedagógica em torno do ensino da leitura. Mais uma vez, consideramos que a professora tem uma preocupação maior com o processo de alfabetização e que as atividades em torno da leitura não partem de estratégias de ensino para compreensão dos textos além daquilo que pode ser decodificado. No entanto, ainda temos que observar as competências de leitura demonstradas pelos alunos, o que foi mensurado pela aplicação da prova.

Outro fator a ser ressaltado é que, para realização dessa pesquisa, contamos com a colaboração de uma professora, e uma estagiária do 9º período de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) em uma escola localizado na zona centro-sul de Manaus. Em conversa informal com a professora, ela informou que, além das atividades de sala de aula, os alunos participam de uma oficina de Literatura e em atividades sobre leitura na biblioteca, que busca trabalhar a leitura e interpretação textual de forma lúdica. Assim, soube-se que a turma na qual aplicamos a prova era uma turma que participava de um projeto diferenciado oferecido

pela escola para alcançar a competência de leitura. Além disso, na sala de aula dessa turma, há o cantinho da leitura, composto por vários livros, principalmente por histórias infantis. As crianças, quando terminam suas atividades, pegam alguns livros para lerem. Também a docente pega um livro ao final da aula e começa a ler indagando as crianças a respeito do que estão compreendendo da história.

Para a elaboração da prova a ser aplicada, buscou-se utilizar textos variados e com imagens. A prova proposta foi composta por alguns gêneros textuais como: poema, convite, texto curto e tirinha. As questões foram selecionadas da ADE – Avaliação de Desempenho do Aluno da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) dos anos de 2014, do segundo e quarto bimestres do 4º ano fundamental e do ano de 2015, do segundo e quarto bimestres do 3º ano fundamental e do segundo, terceiro e quarto bimestres do 5º ano fundamental.

A Avaliação de Desempenho do Estudante - ADE, criada em 2014, sendo projeto pioneiro da SEMED, com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes e auxiliar diretores, pedagogos e professores no monitoramento dos processos pedagógicos de ensino e aprendizagem a partir da análise dos resultados obtidos, tornando-se ferramenta imprescindível das políticas públicas educacionais no município de Manaus. Trata-se de uma avaliação diagnóstica, planejada essencialmente e estrategicamente para atender as demandas do trabalho pedagógico com foco nas competências e habilidades que os estudantes precisam desenvolver, relativas às áreas de conhecimento em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Humanidades, tendo como base a Proposta Curricular da SEMED/Manaus, as Matrizes de Referência da Avaliação Nacional de Alfabetização -ANA, Prova Brasil e as Diretrizes Curriculares Nacionais –DCNs.

Em face disso, no ano de 2014 foi realizada a primeira edição da ADE com a participação de aproximadamente 360.516 estudantes do Ensino Fundamental, das turmas do 1º Ano (aplicadas semestralmente), 2º, 3º, 4º, 6º e 8º ano (aplicadas bimestralmente) e Projeto Itinerante (6º e 8º ano), pertencentes às escolas da Zona Rural/Ribeirinha (aplicadas bimestralmente). No decorrer de 2015, a ADE teve a participação de 291.443 estudantes do Ensino Fundamental das turmas do 1º ano (aplicadas semestralmente), 3º, 5º, 7º e 9º ano, Projeto Itinerante (aplicadas bimestralmente) e Educação de Jovens e Adultos –EJA (com uma aplicação no 2º semestre). No ano de 2016, participaram 245.000 estudantes dos 3º, 4º, 6º e 8º anos do Ensino Fundamental, contemplando três momentos de aplicação, posto que o Projeto Itinerante (6º e 8º anos) e a Educação de Jovens e Adultos–EJA (3ª e 4ª fases) contou com duas aplicações no decorrer do ano letivo.

Em tal perspectiva

A implantação e implementação da ADE em articulação com o sistema nacional, tem impulsionado grandes avanços, principalmente, pelo fato de priorizar as especificidades amazônicas, algo que não é visto em outras avaliações, por serem padronizados para todos os estados brasileiros, fugindo muitas vezes de nossa realidade. Outro ponto relevante é a possibilidade da equipe gestora poder, a partir de uma análise coletiva no interior das escolas, identificar lacunas e juntar esforços para melhorar a aprendizagem e o desempenho de cada estudante (BREVES, MONTECONRADO, ROCHA, 2016, p. 5).

Diante desse cenário, é iminente que a SEMED estabeleça indicadores que garantam a qualidade do ensino, impulsionando as escolas a repensar suas práticas pedagógicas, a proposta curricular, os projetos e as avaliações internas e de larga escala, com vistas a garantir a formação básica dos estudantes e contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de avaliação.

Conforme discutimos no final do primeiro capítulo desta pesquisa acerca dos Descritores da Matriz de Referência, para a prova elaborada, usamos questões de apenas quatro descritores: D1- Localizar informações explícitas em um texto, D4-Inferir o sentido de uma palavra ou expressão, D5- Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso e D9- Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

É válido ressaltar que a atividade foi aplicada em uma manhã para que os alunos lessem e respondessem as questões, sendo a prova somente objetiva. Na sala em que foi aplicada a atividade, a professora afirmou que todos os alunos dominam a leitura, com exceção de 5 que ainda estão em processo de alfabetização. Na aplicação da prova, foi utilizado material escrito reprografado para os alunos. Eles levaram, em média, 30 minutos para realizar a prova.

A seguir, passamos a realizar uma análise das questões e das respostas obtidas, a fim de discutirmos acerca da competência leitora dos alunos conforme os descritores que apareciam na prova. Todas as questões foram de múltipla escolha e, a partir dos resultados obtidos realizaremos uma análise de forma quantitativa e qualitativa. Os dados obtidos serão usados para análise e discussão posterior.

3.1 A INTERPRETAÇÃO DE TEXTO DE GÊNEROS TEXTUAIS DIVERSIFICADOS COM INFORMAÇÕES EXPLÍCITAS

Nesta seção, serão apresentadas cada uma das questões trabalhadas a partir do Descritor 1 que exige que o aluno localize informações explícitas, ou seja, aquelas respostas que são encontradas no texto de forma simples, sem necessidade de ir além do texto. Para este descritor,

apresentamos 3 (três) questões. Cada uma delas será mostrada a seguir, acompanhada de uma tabela com as respostas dadas pelos 21 (vinte e um) alunos participantes da pesquisa. Vejamos a primeira questão:

QUESTÃO 1:

Leia o poema e responda:

CASA DE AVÓ

Casa de avó
é navio pirata
em alto-mar,
estrela cadente
para sempre no ar.

Avó tem um pouco
de fada, um pouco
de árvore encantada.

Quando a avó anda,
o mundo inteiro balança,
e uma onda de amor
varre quem está junto dela.

Dentro da casa da avó,
todos os caminhos vão dar,
no país sem luar.

De acordo com o poema, casa de avó é

- (A) país do luar
- (B) navio pirata em alto mar.
- (C) árvore encantada.
- (D) onda de amor.

A primeira questão buscava perceber se os alunos conseguiam encontrar uma informação que está no poema de forma explícita e responder, solicitando isso por meio da interpretação do texto. As respostas dos alunos são apresentadas na tabela abaixo:

TABELA 8: Respostas para a questão 1

ALTERNATIVA	ALUNOS
A	6
B	14
C	0
D	1

Fonte: Elaborada pela autora

Nessa questão, pretendia-se que o aluno conseguisse responder interpretando o texto, dizendo o que casa de avó era. Desta forma, alguns alunos optaram pela questão A, por compreender de forma errada o que estava sendo pedido, porque no final do texto é exposto o que tinha dentro da casa, talvez por isso marcaram esta questão. Já os alunos que marcaram a questão B interpretaram da forma adequada, assinalando o que de fato, no poema, era a casa de avó, observou-se que a maioria deles foi capaz de interpretar um texto apenas localizando informações do próprio texto de acordo com o descritor cobrado.

Com relação ao aluno que optou pela letra D, deva ter confundido com o que seria para ele casa de avó e não conforme o texto, não houve uma interpretação, respondeu conforme sua subjetividade. E o fato de nenhum aluno ter marcado a questão C demonstra a habilidade de leitura rápida e a capacidade de descartar informações que obviamente não correspondem ao que foi perguntado.

A seguir, a análise das respostas dos alunos para a Questão 2:

QUESTÃO 2:

Leia o poema:

Era uma vez
Um gato chinês

Que morava em Xangai
Sem mãe e sem pai,

Que sorria amarelo
Para o Rio Amarelo,

Com seus olhos puxados,
Um pra cada lado.
[...]

Pela leitura do poema, o Gato Chinês sorria para:

- (A) Xangai.
- (B) o pai.
- (C) o Rio
- (D) a mãe

Observemos as respostas:

TABELA 9: Respostas para a questão 2

ALTERNATIVA	ALUNOS
A	3
B	0
C	18
D	0

Fonte: Elaborada pela autora

A questão acima tem como resposta correta a alternativa C. É perceptível que a maioria dos alunos optou pela alternativa correta porque estes conseguem verificar a resposta claramente dada no texto. No caso do reconhecimento de informações explícitas, a capacidade do aluno está apenas no processo de localização e identificação. É preciso que o aluno saiba efetivamente ler, que já tenha adquirido o processo da leitura. É o descritor mais básico da

Matriz de referência e mensura uma habilidade também básica. Quando observamos os níveis de alfabetismo, no primeiro capítulo deste trabalho, já afirmamos que o nível rudimentar já demonstra a possibilidade de dar conta desse tipo de descritor.

Em seguida, observemos a próxima questão:

QUESTÃO 3:

Leia o poema e responda:

JABUTI

Sempre calmo, devagar.
Tudo parece mais longe.
Para ir daqui para lá,
Jabuti tem a paciência
De um monge.

É uma pedra que anda?
Pedaço vivo de um rochedo?
Jabuti é bicho de alma branda.

Jabuti não é brinquedo

De acordo com o poema, jabuti tem a paciência:

- (A) de um monge.
- (B) de uma pedra.
- (C) de uma alma.
- (D) de um rochedo.

Fonte: Elaborada pela autora

E as respostas:

TABELA 10: Respostas para a questão 3

ALTERNATIVA	ALUNOS
A	18
B	3
C	0

D	0
---	---

Fonte: Elaborada pela autora

Essa questão exigia, assim como as citadas acima, conhecimentos do próprio texto, que os estudantes encontrassem as respostas, a partir das informações que estavam explícitas no poema. Percebe-se que quase todos os alunos responderam a alternativa correta, a letra A. Além disso, estes estudantes já compreendem e sabem procurar as pistas deixadas no texto. Contudo, três discentes não entenderam ou não souberam localizar de forma correta a questão e optaram pela alternativa B, entendendo que uma pedra estava mais plausível para a paciência do jabuti.

As três questões anteriores foram elaboradas a partir do descritor 1, sobre o qual, o Plano de Desenvolvimento da Educação (2011, p. 25) discorre:

Um texto, em geral, traz informações que se situam na sua superfície – e são, assim, explícitas – ou traz informações apenas implícitas ou subentendidas. A habilidade prevista nesse descritor concerne à capacidade do aluno para localizar, no percurso do texto, uma informação que, explicitamente, consta na sua superfície. Como se vê, corresponde a uma habilidade bastante elementar.

De maneira geral, observa-se que, neste descritor, quase todas as crianças demonstram habilidades cobradas para serem categorizadas no nível 2 de alfabetismo que, segundo Rojo (2009, p. 47), “corresponde à capacidade de localizar informações em textos curtos (por exemplo, em uma carta reclamando de um defeito em uma geladeira comprada, identificar o defeito apresentado; localizar informações em textos de extensão média”. Estas crianças de certa forma já sabem ler textos simples e curtos, no entanto, as questões seguintes vão demonstrar se elas conseguem ir além disso.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) dá as seguintes sugestões para trabalhar atividades para melhor desenvolvimento da habilidade em localizar informações explícitas:

Os professores podem ajudar os alunos, por exemplo, levando para a sala de aula textos de diferentes gêneros e de temáticas variadas para que as atividades de leitura sejam diversificadas. Dessa forma, é possível estimular o aluno a articular o sentido literal do que lê com outros fatores de significação. Isso o levará a desenvolver a habilidade de localizar informações e, ao mesmo tempo, compreender que aquilo que consta em um texto adquire vários sentidos dependendo das circunstâncias de sua produção. (2011, p.27).

Estas atividades foram realizadas em sala de aula pela professora e também na Oficina de leitura, conforme verificamos por meio da entrevista realizada. Assim sendo, os alunos, de um modo geral nessas questões, tiveram mais acertos do que erros e, conseqüentemente,

parecem possuir habilidade necessárias para a leitura no que se refere a esse descritor. No entanto, cabe ainda observar se os estudantes articulam as informações que estão impressas na superfície do texto com aquelas que não estão ali colocadas, com base nas pistas e marcas disponíveis, mas que precisam ser consideradas para que haja a compreensão do conteúdo do texto e das intenções de seu autor. A seguir, passamos a compreender a leitura feita pelos alunos a partir de outro descritor.

3.2 A AFERIÇÃO DE UMA PALAVRA OU EXPRESSÃO

As duas questões apresentadas a seguir presentes no instrumento de coleta de dados tinham como objetivo que os alunos conseguissem saber o significado da palavra ou da expressão. Tais questões foram elaboradas a partir do Descritor 3. Esse descritor, segundo o PDE, pretende observar:

As palavras são providas de sentido e, na maioria das vezes, são polissêmicas; ou seja, podem assumir, em contextos diferentes, significados também diferentes. Assim, para a compreensão de um texto, é fundamental que se identifique, entre os vários sentidos possíveis de uma determinada palavra, aquele que foi particularmente utilizado no texto. O aluno precisa decidir, então, entre várias opções, qual aquela que apresenta o sentido com que a palavra foi usada no texto. Ou seja, o que se sobressai aqui não é apenas que o aluno conheça o vocabulário dicionarizado, pois todas as alternativas trazem significados que podem ser atribuídos à palavra analisada. O que se pretende é que, com base no contexto, o aluno seja capaz de reconhecer o sentido com que a palavra está sendo usada no texto em apreço. (2011, p. 28).

A pretensão baseada no contexto é que o aluno seja capaz de identificar o sentido com que a palavra está sendo usada no texto. Um procedimento inferencial requer dos leitores um raciocínio que toma por base informações já conhecidas para que ele chegue a informações novas que não estão objetivamente marcadas no texto.

A seguir, apresentamos as questões, as tabelas com as respostas dos alunos e as discussões acerca dos resultados obtidos.

QUESTÃO 4:

Leia o poema

JABUTI

Sempre calmo, devagar.
Tudo parece mais longe.
Para ir daqui para lá,
Jabuti tem a paciência
De um monge.

É uma pedra que anda?
Pedaço vivo de um rochedo?
Jabuti é bicho de alma branda.

Jabuti não é brinquedo

No poema, “Jabuti é um bicho de alma branda” isso demonstra que ele é:

- (A) animado.
- (B) furioso.
- (C) calmo.
- (D) envergonhado.

Vejamos as respostas obtidas por meio da Tabela 11:

TABELA 11: Respostas para a questão 4

ALTERNATIVA	ALUNOS
A	4
B	0
C	17
D	0

Fonte: Elaborada pela autora

Essa questão objetivava que o aluno fosse capaz de perceber o sentido da expressão “alma branda”, o que o levava a fazer uma inferência da questão, ou seja, interpretar o sentido da frase, buscando o significado da expressão inserida em um contexto de comunicação. A respeito das inferências Kleiman (1999, p. 25) destaca que “a ativação do conhecimento prévio é

essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente”. Mais uma vez, o conhecimento prévio contribui para a inferência e a interpretação do sentido das palavras citadas acima.

Portanto, percebeu-se que a maioria da turma foi capaz de inferir o sentido da expressão e marcaram a alternativa correta C, demonstrando que sabem o que significa e o que representava no texto. Apenas 4 estudantes ainda não conseguiram compreender o que significa esta expressão, por isso assinalaram a alternativa A.

Na sequência, a questão 5 e a tabela de respostas dos alunos:

QUESTÃO 5:

Leia o Cartaz:



Pela leitura do cartaz, a palavra “DENUNCIE” significa que devemos:

- (A) CALAR.
- (B) MURMURAR.
- (C) FALAR.
- (D) DEFENDER.

TABELA 12: Respostas para a questão 5

ALTERNATIVA	ALUNOS
A	2
B	0

C	12
D	7

Fonte: Elaborada pela autora

Nesta questão, objetivava-se que os alunos soubessem qual o significado da palavra “Denuncie”, utilizada no texto no imperativo, em diálogo com o leitor. Contudo, as crianças que assinalaram a resposta A, aparentemente não sabem o sentido do vocábulo. Já os que marcaram a resposta C, compreendem o significado da palavra e se utilizaram de seus conhecimentos anteriores. O que se observa aqui é aquilo que Solé (1998 p. 18) afirma: “na leitura, o leitor é um sujeito ativo que processa o texto e lhe proporciona seus conhecimentos, experiências e esquema prévios”. Ou seja, o fator que pode ter contribuído para assinalarem essa questão, deu-se ao fato dos alunos já terem um contato prévio com este vocábulo.

No entanto, os que optaram pela resposta D, ainda não entendem de fato o que significa esta palavra e compreenderam que seria o mesmo que defender, por entenderem que esta palavra tem relação direta com o vocábulo em destaque, ou, ainda, pode-se inferir uma ampliação do conceito da palavra, levada pelo contexto de comunicação que também afirma “Diga não ao trabalho infantil”. Nesse sentido, é possível que os alunos tenham ampliado o conceito, sugerindo que denunciar e defender estivessem em um mesmo nível de sentido.

Uma vez que o número de respostas incorretas foram mostradas, é importante lembrar que o trabalho com a leitura e compreensão dos vocábulos e expressões deve ser reforçado em contextos escolares de aprendizado da língua. O Plano de Desenvolvimento da Educação, algumas atividades que poderiam ser praticadas pelos professores são:

O professor pode utilizar algumas estratégias para desenvolver nos alunos a compreensão do sentido que algumas palavras ou expressões ganham de acordo com as circunstâncias em que o texto foi produzido e com a visão de mundo que cada um tem. Uma boa estratégia é a técnica de, após leitura silenciosa pelos alunos, o professor pedir que eles compartilhem as inferências feitas no texto. Dessa forma, o professor pode aproveitar a relação que os alunos estabelecem entre a estrutura e o conteúdo do texto e as experiências que cada um traz, para explorar os diferentes significados que palavras ou expressões podem assumir. Como sugestão, o professor pode trabalhar essa habilidade utilizando uma mesma palavra em textos diferentes, de diferentes gêneros textuais. É necessário ressaltar que essa habilidade deve levar em consideração a experiência de mundo do aluno. (2011, pg.29).

Utilizando estas estratégias, os alunos compreenderão, da melhor forma possível, e não terão tantas dificuldades em entender vocábulos diferenciados. Vale ressaltar que é importante que estes estudantes saibam que a compreensão das palavras não está no dicionário apenas, elas precisam ser colocadas nos seus contextos de comunicação e compreendidas no uso da

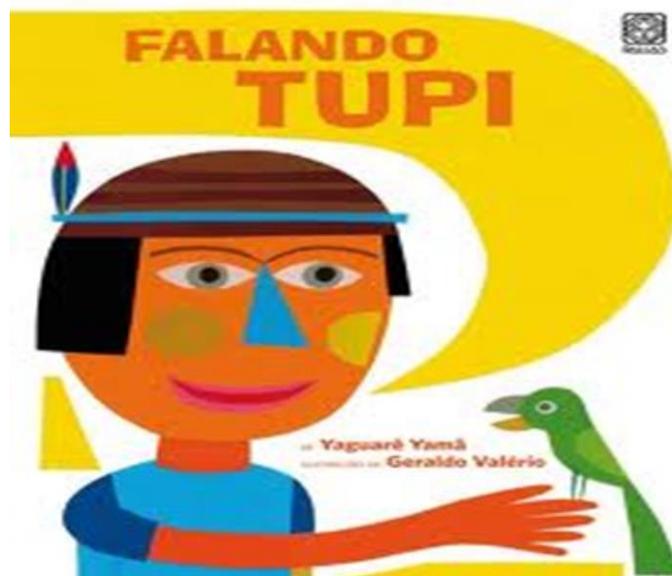
linguagem. Por outro lado, cabe ressaltar a importância de também recuperar atividades relacionadas ao uso do dicionário

3.3 A INTERPRETAÇÃO DE TEXTO COM AUXÍLIO DE MATERIAL GRÁFICO

Nesta seção, serão apresentadas cada uma das questões trabalhadas a partir do Descritor 5, que exige que o aluno interprete um texto a partir do auxílio de material gráfico. Para este descritor, apresentamos 2 (duas) questões. Cada uma delas será mostrada a seguir, acompanhada de uma tabela com as respostas dadas pelos 21 (vinte e um) alunos participantes da pesquisa. A seguir, a primeira questão:

QUESTÃO 6:

Observe a capa do livro:



A ave que aparece na capa do livro é um:

- (A) TUCANO.
- (B) SABIÁ.
- (C) PAPAGAIO.
- (D) GAVIÃO.

Fonte: Elaborada pela autora

A sexta questão buscava verificar a capacidade de compreensão do material gráfico do aluno que, ao relacionar o título da obra ao pássaro, deveria refletir sobre a fala e,

consequentemente chegaria à resposta solicitada. Nesse sentido, a questão, por mais que pudesse se chegar a uma resposta correta pela imagem apenas, acionando o conhecimento de mundo dos alunos, solicitava que, por meio da relação entre o texto verbal e o não verbal presente na capa do livro, o aluno confirmasse o que via na imagem. As respostas dos alunos são apresentadas na tabela abaixo:

TABELA 13: Respostas para a questão 6

ALTERNATIVA	ALUNOS
A	6
B	7
C	8
D	0

Fonte: Elaborada pela autora

O autor, nessa questão, pretendia que o aluno fosse capaz de inferir do texto, além de saber que ave era a que aparecia. Nesse sentido, alguns alunos optaram pela questão A, dessa forma, percebe-se que, embora seja uma ave comum em nossa cidade, muitas crianças desconhecem e como estava com um indígena, parece que deduziram que seria um tucano, aliando o conhecimento local aos dois elementos. Já os alunos que marcaram a questão B interpretaram a imagem devido ao fato de desconhecerem qual era a ave, tais informações podem não ser de conhecimento dos alunos e, por esta razão, optaram por assinalar a questão citada acima. Nesse sentido, uma questão que parecia simples pela presença da imagem transformou-se em uma questão complexa para os alunos, o que é possível supor que deriva exatamente da ausência de reflexão e análise da capa em sua totalidade, uma vez que apenas 8 alunos marcaram a resposta certa.

A seguir, a análise das respostas dos alunos para a Questão 7:

QUESTÃO 7:

Leia a tirinha:



De acordo com a tirinha, a personagem Magali se finge de morta porque queria:

- (A) ganhar biscoito.
- (B) brincar com o cachorro.
- (C) deitar na grama.
- (D) brincar com a Mônica.

TABELA 13: Respostas para a questão 7

ALTERNATIVA	ALUNOS
A	19
B	2
C	0
D	0

Fonte: Elaborada pela autora

A proposta dessa questão exige dos alunos a relação entre a ilustração e o texto. Assim, conforme orienta o descritor, os alunos tinham que identificar o porquê de a personagem Magali

se fingir de morta. A maioria conseguiu relacionar o texto à imagem, o que pode ser observado pois a maioria acertou a questão A, porém, provavelmente, por desconhecer as personagens, dois alunos marcaram a letra B. Isso mostra que grande parte da turma já conhece os personagens e, por causa disso, infere sem observar precisar avaliar a relação mais específica entre texto e imagem. Saber que a Magali é uma personagem que gosta de comer já leve os alunos a inferirem uma resposta nesse sentido.

As duas questões anteriores foram elaboradas a partir do descritor 5, o qual, segundo o site o Portal do INEP busca:

avaliar a habilidade de o aluno reconhecer a utilização de elementos gráficos (não-verbais) como apoio na construção do sentido e de interpretar textos que utilizam linguagem verbal e não-verbal (textos multissemióticos). Essa habilidade pode ser avaliada por meio de textos compostos por gráficos, desenhos, fotos, tirinhas, charges. Por exemplo, é dado um texto não-verbal e pede-se ao aluno que identifique os sentimentos dos personagens expressos pelo apoio da imagem, ou dá-se um texto ilustrado e solicita-se o reconhecimento da relação entre a ilustração e o texto (INEP, 2016, s/p).

Nesse sentido, as questões do D5 exigem do aluno o nível de letramento multissemiótico que, segundo Rojo (2009), são bastante exigidos nos textos contemporâneos, que é a capacidade de ler e interpretar a produção de textos em diversas linguagens e semioses (verbal, oral, escrita, digital etc), ou seja, a capacidade de interpretar também textos não verbais.

Nesse descritor, é possível observar que quase todos os alunos possuem habilidades e competências para inferir informações presentes nas tirinhas. Assim sendo, os alunos de um modo geral nessa questão, tiveram mais acertos do que erros e, conseqüentemente, parecem possuir habilidade necessárias para a leitura desse gênero no que se refere a esse descritor.

Dessa forma, a escola precisa ter o compromisso de trabalhar os múltiplos letramentos para que os alunos possam desenvolver habilidades e competências que estão delineadas nas diretrizes e que são os referenciais para os professores atuarem em sala de aula.

3.4 IDENTIFICAÇÃO DA FINALIDADE DE TEXTOS DE DIFERENTES GÊNEROS

Estas questões foram elaboradas a partir do descritor 9 que, segundo o Portal do INEP, institui:

A habilidade que pode ser avaliada por este descritor refere-se ao reconhecimento, por parte do aluno, do gênero ao qual se refere o texto-base, identificando, dessa forma, qual o objetivo: informar, convencer, advertir, instruir, explicar, comentar, divertir, solicitar, recomendar, etc. Essa habilidade é avaliada por meio da leitura de textos integrais ou de fragmentos de textos de diferentes gêneros, como notícias, fábulas,

avisos, anúncios, cartas, convites, instruções, propagandas, entre outros, solicitando ao aluno a identificação explícita de sua finalidade.

Nesse sentido, o que se pretende é o que os alunos compreendam aquilo que está além do linguístico, estabelecido pelo contexto de comunicação e na relação entre texto e leitor, além de avaliar o lugar em que ele foi produzido. Além disso, é necessário que, para compreender a finalidade do gênero, os alunos compreendam se esta pertence a um mundo real ou ficcional, assim como avalie o conteúdo por ele proposto. Por isso é que apresentamos a questão 8, que apresenta esta problemática:

QUESTÃO 8:

Leia os textos:

TEXTO I



Olá Mariujo,

*Vou completar 4 aninhos e conto com
A sua presença na minha festa pirata.*

Dia: 04 de Março de 2012

Hora: 15.00 hs

Local:

*Até lá
Ho Ho Ho!!!*

Arthur



TEXTO II

**Os animais da floresta convidam
Você para o casamento da Dona Onça!**

**P.S.: Não fique com medo! Ela está
apaixonada! Prometeu não devorar ninguém**

Data: 12/10/2015

Local: Caverna da Onça

Horário: ao anoitecer

Na comparação dos convites, notamos que:

- (A) os dois convites pertencem ao mundo da fantasia.
- (B) apenas o primeiro convite pertence ao mundo real.
- (C) os dois pertencem ao mundo real.
- (D) os dois possuem as mesmas informações para os convidados

TABELA 14: Respostas para questão 8

ALTERNATIVA	ALUNOS
A	2
B	5
C	2
D	12

Fonte: Elaborada pela autora

Observou-se que nesta questão, apenas 5 estudantes assinalaram a questão correta, que era a B. Ao interpretar o conteúdo do texto, as crianças que chegaram a essas respostas, compreenderam que cada um dos convites apresentava uma finalidade diferente: um efetivamente de convidar e o outro que, ao convidar, também construía um universo ficcional, parte de uma narrativa. Além disso, elas conseguiram diferenciar o real do imaginário, pois responderam da maneira adequada. Dessa forma, quanto maior for a diversidade de textos que o aluno tiver contato, melhor será sua leitura e interpretação textual, quanto mais os recursos linguísticos e de construção forem explorados e compreendidos, maior será a capacidade leitora dos alunos. Em outras palavras, como afirma Antunes (2009), para haver uma interpretação

produtiva do que se lê, é necessário conseguir compreender e dominar o uso adequado de diversos aspectos linguísticos, e também extralinguísticos, presentes na estrutura e nos sentidos do texto.

Já com relação os dois que responderam a A, percebe-se que deduziram que os dois pertenciam ao mundo da fantasia. Pode-se supor que é possível que eles tenham apenas analisado a imagem do texto I, com a presença do pirata e isso os levou ao distrator. Os outros alunos não conseguiram compreender o que se propunha e marcaram as outras alternativas. Ressaltamos que 12 estudantes assinalaram a letra D, sem observar a presença do “P.S.”, elemento a mais no Texto II que contribui para também entendê-lo como parte do universo ficcional. Observou-se a necessidade dos professores trabalharem com os alunos tal recurso, pois ele está presente nas comparações de diversos textos. Como conceitua Kleiman:

Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior sua exposição a todo tipo de texto mais fácil será sua compreensão, pois o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão (KLEIMAN, 2004, p. 20).

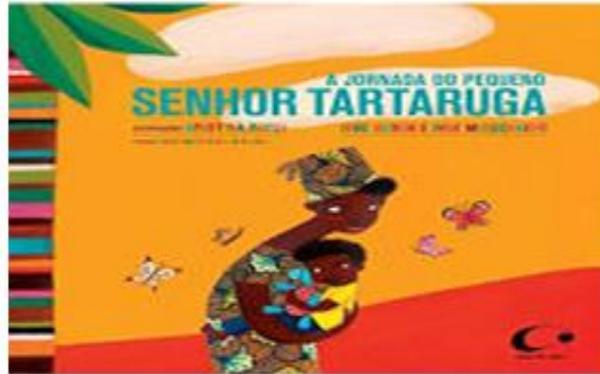
Kleiman (2004) comunga com o pensamento de Martins (1986) ao conceituar a leitura como um conjunto dividido em três níveis de conhecimento: o conhecimento linguístico, ou seja, aquele que leitor compreende e atribui significados ao texto que lê, o segundo é quando o leitor percebe se no texto há coerência, e por último, seu conhecimento de mundo. Ao fazer a leitura, o leitor ativa esses níveis para ter uma compreensão global do texto, portanto, ao analisar os alunos que erraram não foram capazes de fazer uma leitura global do texto, fazendo apenas uma leitura parcial.

A próxima questão apresenta-se a partir do Descritor 9. Vejamos:

QUESTÃO 9:

Leia o texto:

A JORNADA DO PEQUENO SENHOR TARTARUGA



O pequeno Yomi adoece gravemente e precisa ser examinado por um médico do hospital da cidade distante. Com o filho nos braços, a mãe de Yomi inicia uma longa viagem e faz isso de diversas formas: a pé, de burrico, de caminhonete, de carro. Durante o longo trajeto, para distrair e encorajar o filho, a mãe conta a história do pequeno senhor tartaruga, que realiza uma perigosa jornada em busca da realização de um sonho. O enredo do conto é uma forma encontrada pela mãe para encorajar o filho a lutar pela vida.

Esse texto serve para:

- (A) divulgar uma obra literária.
- (B) ensinar uma receita médica.
- (C) apresentar dados sobre a vida da tartaruga.
- (D) contar a história do senhor tartaruga.

TABELA 15: Respostas para questão 9

ALTERNATIVA	ALUNOS
A	2
B	0
C	1
D	18

Fonte: Elaborada pela autora

Essa questão exigia que o aluno fosse capaz de identificar a finalidade do texto que, no caso, era de divulgar. A maioria dos alunos marcou a opção D que não era correta, os alunos que erraram as questões não conseguiram relacionar os textos aos seus aspectos pragmáticos,

no caso, a intencionalidade do autor. Não atentaram para as informações que ligavam a divulgação da obra literária que era quando citava enredo do conto. Assinalaram esta opção apenas pela informação do título que era justamente “A jornada do senhor tartaruga”.

Observamos que apenas 2 alunos marcaram a questão correta, a alternativa A. Analisamos, nesse sentido, que a questão apresentava um nível de complexidade maior. Além disso, o texto era mais extenso e as pistas imagéticas apresentadas pela capa não foram suficientes para que eles compreendessem que se tratava de uma divulgação. Também podemos sugerir que os alunos têm pouco contato com esse gênero textual, demonstrando uma capacidade de interpretação menor diante desse gênero.

Para chegar a essa resposta, os alunos deveriam apresentar um letramento que, segundo Rojo (2009, p.78), possibilita que os alunos “comparem informações de várias ordens, advindas do texto, de outros textos, de seu conhecimento de mundo, de maneira a construir os sentidos do texto que está lendo”. Assim, o aluno letrado consegue dialogar com o texto e interpretá-lo e dar sentido as informações nele empregadas, sendo capaz de compreender a grande variedade de gêneros presentes na sociedade.

Vejamos, a seguir, a questão 10 e a tabela com as respostas:

<p>QUESTÃO 10:</p> <p>Leia o texto:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px auto; width: 80%;"> <p style="text-align: center;">O QUE É O QUE É?</p> <p style="text-align: center;">ANDA SEMPRE COM OS PÉS NA CABEÇA?</p> <p style="text-align: right;">Resposta: Piolho</p> </div> <p>Esse texto serve para:</p> <p>(A) contar uma história.</p> <p>(B) ensinar um jogo.</p> <p>(C) ensinar uma adivinha.</p> <p>(D) fazer uma adivinha.</p>

TABELA 16: Respostas para questão 10

ALTERNATIVA	ALUNOS
A	0
B	0
C	6
D	15

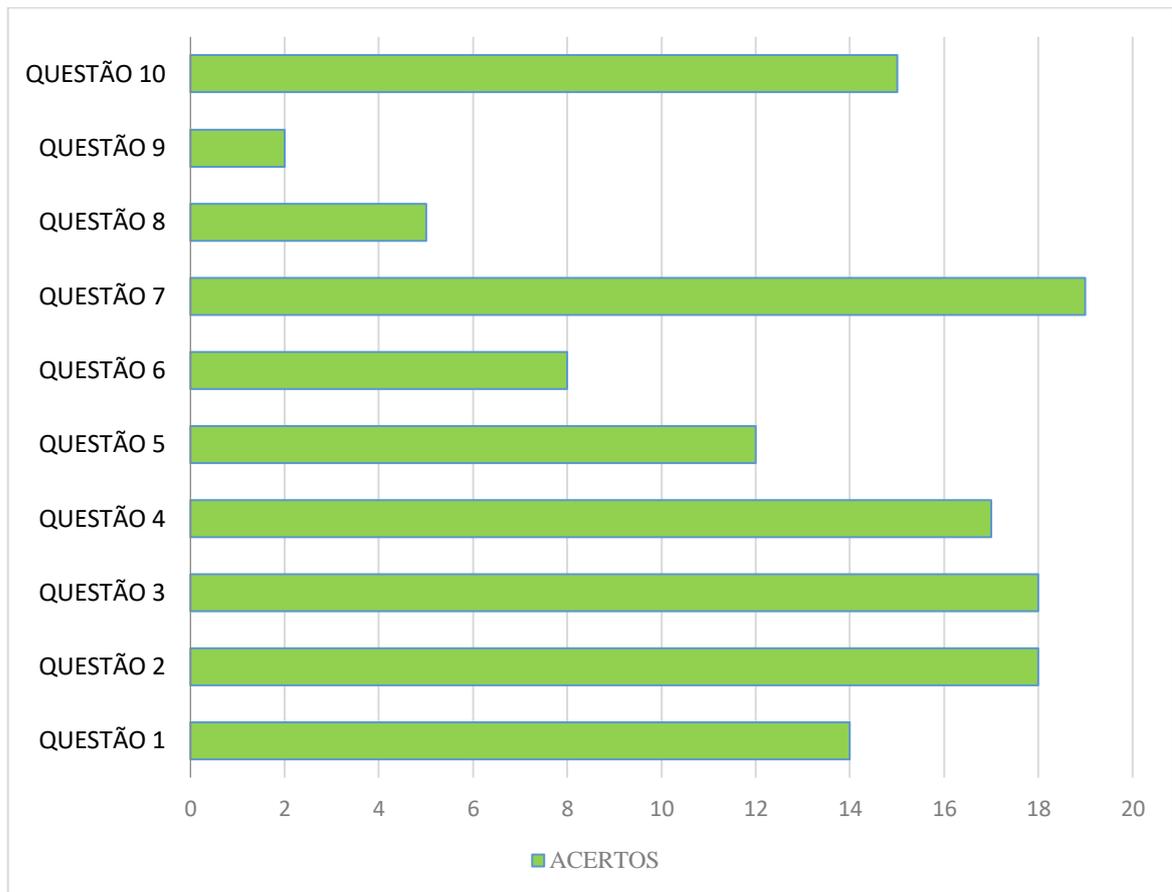
Fonte: Elaborada pela autora

A proposta dessa questão era que os alunos dissessem qual a finalidade do texto. Contudo, 6 alunos confundiram ensinar com fazer, observando apenas a palavra “adivinha”. Já os que assinalaram a letra D, compreenderam para que servia o texto utilizando-se de seus conhecimentos prévios sobre o gênero textual para responder adequadamente.

A partir do descritor 9 podemos perceber a habilidade de o aluno distinguir, na leitura de gêneros textuais diferenciados, a função social dos textos e observou-se que os educandos tiveram bastante dificuldades neste descritor. Com isso, algumas estratégias para aprimorar estas habilidades, de acordo com o Plano de Desenvolvimento da Educação são:

É imprescindível que a escola trabalhe com os alunos a leitura de textos de diferentes gêneros, como notícias, avisos, anúncios, cartas, convites, instruções, propagandas, telefonema, sermão, romance, bilhete, aula expositiva, ata de reunião de condomínio, entre muitos outros, em que é solicitado ao aluno identificar a função social de cada texto. (2011, p.41).

A prova aplicada aos alunos continha 10 questões. Nesta seção, analisamos cada uma dessas questões, observando o descritor cobrado, as habilidades acionadas e os erros e acerto dos alunos com as quais a prova foi aplicada. No entanto, cabe ainda fazer um gráfico final mostrando o número de acertos por questão, de modo a termos a visualização geral dos resultados obtidos:

GRÁFICO1: VISÃO GERAL DOS ACERTOS

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do gráfico acima podemos concluir que dos vinte e um (21) alunos que realizaram a prova, a maioria teve um bom desempenho nas dez (10) questões propostas, pois em quase todas houve mais acertos do que erros, porém destaca-se que alguns alunos tiveram mais dificuldade nas 3 questões do descritor 9, que é a capacidade de identificar a finalidade de um texto de diferentes gêneros textuais.

Apesar das dificuldades de interpretação em algumas questões dos descritores, a maioria dos alunos demonstrou familiaridade com os gêneros textuais sendo capazes de fazer inferências, identificar os propósitos dos textos, interpretar os diferentes textos tendo como referência os materiais gráficos diversos, portanto o resultado foi parcialmente satisfatório, mas não completamente. Cada gênero textual tem um objetivo, por isso, é de suma importância desenvolver atividades com textos de diferentes gêneros e com diversas finalidades: entreter, transmitir valores, discutir questões relacionadas ao meio em que o educando está inserido. É válido ressaltar que cada leitor assume uma postura autônoma diante da leitura das tirinhas, dos poemas, dos cartazes, das adivinhas e dos convites atribuindo assim diferentes significados a eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, como instituição pública de ensino, deve ser o local para se inserir as práticas de leitura, letramento e multiletramentos, pois muitos alunos apenas têm contato com a leitura neste espaço institucionalizado. Nesse sentido, ela deve ser agente de práticas leitoras na escola e tem a função social de promover o ensino de qualidade e de transformar a realidade dos seus educandos.

A leitura dos gêneros cobrados na atividade exigiu em alguns momentos que os alunos pudessem fazer inferências do texto, nesse sentido, exigiu que fossem letrados, que deveriam fazer o uso da leitura verbal e não verbal, pois estes gêneros textuais, além de divertir e informar, podem ser usados como ferramenta de leitura e letramento em sala de aula através dos descritores de Língua Portuguesa.

Com base nos referenciais teóricos abordados na pesquisa, os gêneros textuais devem ser usados como ferramentas de ensino em sala de aula, por serem imprescindíveis para as práticas de leitura, letramento e multiletramento. Diante desse contexto, professores precisam trabalhar a leitura a partir de estratégias, sempre aliando teoria e prática, para que os alunos possam ter autonomia do conhecimento, deixando de ser sujeitos passivos e passando a participar ativamente dos processos de aprendizagem.

Conclui-se também que os documentos oficiais têm sido um ponto de partida para novas práticas e para a busca de novos métodos de aprendizagem. Os PCNs, a Matriz de Referência e o Plano de Desenvolvimento da Educação pontuam muito bem os eixos essenciais para que os professores trabalhem com seus alunos os gêneros textuais, fazendo com que tenhamos um crescimento em práticas que buscam a competência leitora.

De acordo com os resultados das análises, há um caminho positivo sendo percorrido, mas sabemos que os professores precisam trabalhar diariamente a leitura com os educandos utilizando os gêneros textuais, pois, se, por um lado, as crianças conseguem identificar alguns gêneros como tirinhas e poemas por outro, muitas delas ainda possuem dificuldades em fazer inferências, como no caso de perceber o significado de uma palavra ou expressão. Há também um déficit no ensino da finalidade de textos, além de algumas dificuldades da leitura não verbal.

A escola pesquisada apresenta um caminho percorrido. No entanto, mostra-se uma escola diferenciada, de educação integral, com a presença de Oficinas Literatura e atividades sobre leitura na biblioteca e, provavelmente, com uma preocupação em manter professores qualificados. No caso, a professora da turma em que se aplicou a prova se preocupa com o

letramento dos estudantes conforme apresentado na entrevista que contribui para um trabalho sistemático com os alunos.

Sabemos que essa não é a realidade de todas as escolas, mas também aqui já apontamos um caminho para a busca incessante de práticas metodológicas para desenvolver as habilidades de letramentos múltiplos de nossos alunos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009 (Estratégias de Ensino; 10).

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo, Cortez Editora, 1998, 2 ed.

BRASIL, Inep. 2016. **Matrizes de Língua Portuguesa da 5º ano do Ensino Fundamental** . Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 20 de setembro de 2018.

BRASIL, Inep. **Matrizes de Referência**. 2017 Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/enceja/matrizes-de-referencia>>. Acesso: 27 de setembro de 2018.

BRASIL, Inep. **Provinha Brasil**, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/provinha-brasil>>. Acesso em: 01 de outubro de 2018.

BRASIL, Inep. **SAEB**, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso 04 de outubro de 2018.

BRASIL, Inep. **Sobre a ANA**, 2015. Disponível: < <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>>. Acesso em: 01 de outubro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE** : Plano de Desenvolvimento da Educação : SAEB : ensino médio : matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília : MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf>. Acesso em 04 de outubro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9275-prova-brasil-instrumentos-avaliativos-pdf&category_slug=outubro-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 de outubro de 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. v. 2. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BREVES, Núbia do Socorro Pinto; MONTECONRADO, Glenda Martins; ROCHA, Santana Elvira Amaral da. Avaliação de Desempenho do Estudante na rede pública municipal de ensino de Manaus: Estratégias para tomada de decisões. Artigo apresentado no **Congresso Nacional de Avaliação em Educação – IV CONAVE/2016**. Tema da edição: “Avaliação e Currículo: relações e especificidades”. ISBN: 978 -85-8426-019-5

CASTRO, Ana Emília. **Educação Integral**. Disponível em: <<http://porvir.org/a-educacao-integral-deixa-escola-mais-humana/>>. Acesso em: 26 de maio de 2018.

CHARTIER, Roger; uma iniciativa de PAIRE, Alain; tradução de NASCIMENTO, Cristiane; introdução de PÉCORA, Alcir. **Práticas de Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011, 5ª. Ed.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1986.

FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). **Gestão Democrática da Educação: Atuais tendências, novos desafios**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa** 5ª. Ed. São Paulo: atlas, 2010.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

HOLANDA FERREIRA, Aurélio Buarque de. Monografia. I n: _____. Novo Dicionário Aurélio. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

KLEIMAN, Angela B. Introdução: o que é letramento. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

_____.; MORAES, Silvia E. **Leitura e Interdisciplinaridade: Tecendo Redes nos Projetos da Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

_____. **Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da Leitura**. 9 ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas UNICAMP/MEC, 2005.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

MARCONI, M., LAKATOS, E. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção Primeiros Passos; 74).

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: Teoria, Método e Criatividade**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania M. K. **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

SEMED, Secretaria Municipal de Educação de Manaus. **Proposta Pedagógica Anos iniciais: blocos pedagógicos**, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação & Sociedade. Vol.23, n. 81, p.143-160, dez. 2002.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Alfabetização E Letramento: Caminhos e Descaminhos**. Revista Pátio, n. 29, fevereiro de 2004.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre, Artmed, 1998, 6. ed.

WIKIPEDIA. **Escola da Ponte**, 2014. Disponível em:
<https://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_da_Ponte>. Acesso em: 11 de novembro de 2018.

ZILMERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.