
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

FLÁVIO RENATO DOS SANTOS

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A
CULTURA ESCRITA DE ALUNOS QUE
INICIAM O ENSINO FUNDAMENTAL II**



Rio Claro
2015

FLÁVIO RENATO DOS SANTOS

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A CULTURA ESCRITA DE ALUNOS QUE
INICIAM O ENSINO FUNDAMENTAL II**

Orientador: Profa. Dra. Andreia Osti

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Biociências da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
Campus de Rio Claro, para obtenção do grau de
licenciado em Pedagogia.

Rio Claro
2015

372.41 Santos, Flávio Renato
S237a Alfabetização e letramento : a cultura escrita de alunos
que iniciam o ensino fundamental II / Flávio Renato Santos. -
Rio Claro, 2015
112 f. : il., gráfs., quadros

Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia) -
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de
Rio Claro
Orientador: Andreia Osti

1. Alfabetização. 2. Cultura escrita. 3. Prática social. 4.
Perfil do leitor. I. Título.

À minha mãe, Antônia Piovesan dos Santos,
que, mesmo sem saber, longe ou perto,
sempre foi a grande responsável por todas
as minhas conquistas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela graça da vida e por me conceder a capacidade de realizar minhas escolhas com sabedoria.

À minha família, em especial, aos meus pais, Antônia Piovesan dos Santos e Antônio Carlos dos Santos, melhores pais que existem, sempre atentos e preocupados com o meu bem estar e com meu sucesso pessoal e profissional.

Ao irmão dedicado e atencioso, Fábio Renato dos Santos, e à Angélica Agrelli, uma irmã que ganhei, que juntos apresentaram a toda a família com a minha linda sobrinha Maria Eduarda.

Ao grande amigo Cleones dos Santos, por ser um verdadeiro irmão que, como ninguém, acompanhou as dificuldades deste trabalho e de minha rotina diária, sempre ouvindo-me, apoiando-me e aconselhando-me com uma paciência infinita.

À Profa. Dra. Andreia Osti, pelas inesquecíveis aulas, pela orientação fundamental à realização deste trabalho e por todos os conselhos e paciência em ouvir meus projetos pessoais e profissionais.

À Mariana Ventura, pela sua participação importante participação nesta pesquisa.

Aos meus alunos, razão desta pesquisa e motivação de todos os meus trabalhos e estudos desenvolvidos.

Aos meus amigos e companheiros de profissão da E.E. “Heloísa Lemenhe Marasca”, em especial, aos amigos Edegilson Zerbo e Maria Sandra de Oliveira que dividem diariamente as dificuldades de nossas profissões, mas também as alegrias de nossa amizade.

À toda a equipe do Claretiano Colégio de Rio Claro, pela oportunidade de desenvolver mais um dos meus projetos profissionais.

Aos amigos da Unesp de Rio Claro, Janaina Alves, por ser a primeira pessoa desta instituição que surgiu como uma grande amiga; Natália Dorta que, amigavelmente, me orientou e me aconselhou neste e em outros trabalhos; Vanessa Moruzzi que presenteia a todos que a cercam com uma energia e uma espiritualidade especial.

A todos os amigos da Unesp de São José do Rio Preto, em especial, Andréa Cristina Silva Petreca, uma grande e especial amiga, Susa karen Lourenço e Fábria Mendes que estarão sempre em meu coração.

[...]

Penetra surdamente no reino das palavras.

Lá estão os poemas que esperam ser escritos.

Estão paralisados, mas não há desespero,
há calma e frescura na superfície intata.

Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.

Convive com teus poemas, antes de escrevê-los.

Tem paciência, se obscuros. Calma, se te provocam.

Espera que cada um se realize e consume
com seu poder de palavra
e seu poder de silêncio.

Não forces o poema a desprender-se do limbo.

Não colhas no chão o poema que se perdeu.

Não adules o poema. Aceita-o
como ele aceitará sua forma definitiva e concentrada
no espaço.

Chega mais perto e contempla as palavras.

Cada uma

tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:

Trouxeste a chave?

Repara:

ermas de melodia e conceito

elas se refugiaram na noite, as palavras.

Ainda úmidas e impregnadas de sono,

rolam num rio difícil e se transformam em desprezo.

(DRUMMOND, 2004, p. 186-187)

RESUMO

Com a expansão quantitativa do Ensino Fundamental no Brasil no final do século passado, inicia-se um novo debate social em torno da qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas. Dentre as inúmeras preocupações e questionamentos, encontra-se a qualidade da alfabetização e do letramento dos jovens que concluem a Etapa Básica de Ensino. Tomando por base documentos federais elaborados nos últimos anos, como, por exemplo, o “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, que defendem que a alfabetização ocorra, obrigatoriamente, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, entende-se que, ao final do 5º ano escolar desta etapa de ensino, os alunos dominem práticas sociais de leitura e de escrita que lhes capacitem/permitam prosseguir e aprofundar o processo de letramento nos anos escolares subsequentes. Neste sentido, o presente trabalho pretendeu observar e refletir sobre como os processos de alfabetização (aquisição das tecnologias de leitura e escrita) e de letramento (utilização da linguagem escrita em diferentes práticas sociais) ocorreram ao final do Ensino Fundamental I. A fim de explorar ao máximo todos os significados e concepções que envolvem o tema aqui abordado, decidiu-se, metodologicamente, pela construção de uma pesquisa qualitativa, sendo que o primeiro procedimento adotado foi o levantamento e o estudo bibliográfico de autores que conceituam, explicam, relacionam e diferenciam a alfabetização do letramento. Em seguida, realizou-se um estudo documental a partir de leis e de outros documentos Federais, do Estado de São Paulo e do Município de Rio Claro-SP, observando o diálogo estabelecido com as produções acadêmicas estudadas, bem como as atribuições dadas à escola pública na realização dos processos de alfabetização e de letramento. A visitação desses textos mostrou-se necessária também à compreensão dos conhecimentos, capacidades e habilidades esperados dos alunos concluintes do Ensino Fundamental I. Na etapa final da pesquisa, com o propósito de refletir acerca do nível/tipo de alfabetização e de letramento dos alunos concluintes do Ensino Fundamental I, a bibliografia e os documentos do Poder Público analisados foram confrontados com avaliações de diferentes habilidades de leitura e de convenções da linguagem escrita e com pesquisas que visam compreender a relação dos alunos com a leitura e com os livros.

Palavras-chave: Alfabetização. Cultura Escrita. Prática Social. Perfil do leitor.

ABSTRACT

As the Elementary School expanded quantitatively at the end of last century, a new social debate started on the quality of the education offered in public schools. Among many concerns and questions, there was the quality of literacy of the young people that finished the Basic Stage of Education. Federal documents drawn up over the last years, such as the “National Pact for Literacy at the Right Age”, defend that the obligatory literacy takes place until the end of the third grade of Elementary School. Based on this, it is intended that, at the end of the 5th school year of this education step, the students master the social practices of reading and writing that let them pursue their literacy process in the following school years. In this sense, the present study intended to observe and think over how the alphabetization (reading and writing technology acquisition) and literacy (using of written language in different social practices) processes happened at the end of the Elementary School I. In order to exploit to the full the meanings and conceptions involved in the presented theme, it was decided, methodologically, to elaborate a qualitative research, in where the adopted procedure was data survey and bibliographic research of authors that conceptualize, explain, relate and distinguish alphabetization from literacy. Next, it was performed a documental research based on laws and other Federal documents, from the State of São Paulo and from the municipality of Rio Claro-SP, observing the established discussion with the studied academic productions, as well as attributions given to the public school to perform the process of alphabetization and literacy. The visitation of these papers was also considered necessary for the understanding of expected knowledge, capabilities and skills of the student that finishes Elementary School I. In the last stage of the research, with the purpose of thinking about the level/kind of alphabetization and literacy of students that finishes Elementary School I, the studied bibliography and documents from the Public Authority were, furthermore, compared with assessments of varied reading skills and convention of the written language and researches that sought to understand the relationship among students, reading and books.

Keywords: Alphabetization. Written Culture. Social Practice. Reader's Profile.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Capacidades letradas envolvidas no conceito de <i>alfabetismo</i>	29
Quadro 2: Compreensão e valorização da cultura escrita.....	45
Quadro 3: Apropriação do sistema de escrita.....	45
Quadro 4: Leitura.....	46
Quadro 5: Produção escrita.....	46
Quadro 6: Desenvolvimento da oralidade.....	47
Quadro 7: Matriz de Referência - Língua Portuguesa - 6º ano do Ensino Fundamental.....	49
Quadro 8: Expectativas de Aprendizagem de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano.....	54
Quadro 9: Ciclo II – 4º e 5º Anos – Linguagem.....	57
Quadro 10: MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA: 6º ano do Ensino Fundamental.....	73
Gráfico 1: Desempenho global dos alunos na "Avaliação da Aprendizagem em Processo – Língua Portuguesa".....	74
Quadro 11: Desempenho individual dos alunos na "Avaliação da Aprendizagem em Processo – Língua Portuguesa ".....	75
Quadro 12: Agrupamento das dificuldades.....	78

Quadro 13: Critério de Classificação de Dificuldades de Aprendizagem na Escrita.....80

Gráfico 2: Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (Adape): 6º ano do Ensino Fundamental.....80

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	CAMINHOS METODOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS ADOTADOS: OS PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA.....	19
3	A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA E AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO.....	23
3.1	Dicionarização dos termos “alfabetização” e “letramento.....	23
3.2	O que é a alfabetização?.....	24
3.3	O que é o letramento?.....	26
3.4	As relações estabelecidas entre os processos de alfabetização e de letramento.....	30
3.5	O que é a linguagem escrita?	32
3.6	Quando a alfabetização e o letramento ocorrem?	35
3.7	Concepções de alfabetização e de letramento adotadas nesta pesquisa.....	39
4	A ALFABETIZAÇÃO, O LETRAMENTO E O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA NA VISÃO DO PODER PÚBLICO.....	40
4.1	A linguagem escrita e os processos de alfabetização e de letramento para o governo Federal.....	40
4.2	A linguagem escrita e os processos de alfabetização e de letramento para o governo do estado de São Paulo.....	52
4.3	A linguagem escrita e os processos de alfabetização e de letramento para o município de Rio Claro-SP.....	55
5	A LINGUAGEM ESCRITA DE ALUNOS QUE CONCLUÍRAM O ENSINO FUNDAMENTAL.....	59
5.1	A relação dos alunos com a linguagem escrita: traçando um perfil deste leitor.....	61
5.2	Os alunos e a competência leitora: uma avaliação diagnóstica.....	72
5.3	Os alunos e a apropriação do sistema escrito alfabético-ortográfico.....	76

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
	REFERÊNCIAS.....	87
	APÊNDICES.....	92
	ANEXOS.....	102

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a Educação Básica no Brasil, que compreende as Etapas de Ensino Infantil, Fundamental e Médio, vem sofrendo grandes transformações. O Ensino Público passou a expandir-se quantitativamente, possibilitando um aumento significativo de alunos matriculados nas escolas públicas. Tal avanço ocorreu principalmente no Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano escolar) e, atualmente, nota-se uma preocupação em aumentar também as matrículas no Ensino Médio.

Os dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por intermédio dos Censos Escolares realizados, revelam que o número de alunos matriculados na Educação Básica saltou de 43.792.803 no ano de 1995 para 56.471.622 no ano de 2005 (BRASIL, 2015). A partir de então, o Censo Escolar começa a registrar uma redução gradativa no número de alunos matriculados nesta Etapa de Ensino, chegando aos 50.042.448 alunos no ano de 2013. O INEP explica tal redução como decorrente de uma acomodação do sistema educacional, já que, nos últimos anos, houve, segundo o instituto, uma redução no número de retenções, o que possibilitou, gradualmente, a correção da distorção idade-série que ocorria principalmente no ensino fundamental e fez com que o número de alunos na Educação Básica diminuísse, já que eles concluíam mais rapidamente seus estudos (BRASIL, 2014a, p. 9-10).

Entretanto, o salto quantitativo da Educação parece não ter sido acompanhado pela qualidade do ensino oferecido. Acredita-se que os investimentos em uma educação de qualidade não ocorreram proporcionalmente à criação de vagas e o que avança, junto aos números de matriculados nas escolas, é o sucateamento da educação pública. O pesquisador percebe, enquanto professor de escola pública, uma série de problemas presentes no cotidiano escolar: baixo investimento em infraestrutura e materiais didáticos, salários defasados dos professores e de outros profissionais da educação, terceirização de diferentes setores da educação pública, ausência ou baixo investimento na formação inicial e continuada dos professores.

O pesquisador e também profissional da área acredita que a educação pública é má administrada e o aprendizado, muitas vezes, não ocorre ou se dá a partir do ensino-aprendizado de conteúdos mínimos. O que provoca, dentre muitas

outras coisas, grandes prejuízos na aquisição da linguagem escrita, um dos mais graves problemas da educação pública brasileira. A gravidade dos problemas no processo de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita constam nos documentos oficiais do Governo Federal. Recentemente foram divulgados os resultados da primeira Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) pela Folha de São Paulo, tal como aponta Foreque (2014), 22 estados brasileiros apresentam mais da metade de seus alunos do 3º ano do Ensino fundamental nos dois níveis mais baixos na escala de proficiência em leitura.

Os níveis citados referem-se às habilidades de leitura e de escrita que vão dos estágios 1 (mais baixo) ao 4 (mais alto), e que, de acordo com o Ministério da Educação, são determinados pelas escalas de proficiência. Nessa escala, dividida em quatro níveis, no mais alto, enquadram-se os alunos que são capazes de inferir o sentido de palavras e de um texto verbal, reconhecem interlocutores em uma entrevista, identificam marcadores de tempo e o uso de pronomes; já nos dois níveis mais baixos de leitura, estão os alunos que somente conseguem ler palavras associadas às imagens (nível 1) e alunos que identificam a finalidade, localizam informação explícita e reconhecem o assunto em textos sem grande complexidade: nível 2 (BRASIL, 2014b).

É nesse contexto de ampliação do Ensino Fundamental e de constatação de baixa qualidade do sistema educacional, especialmente na aquisição da linguagem escrita, que a alfabetização, nos termos em que era posta até o final do século XX, passa a ser questionada e repensada. Soares (2006) aponta que, nesse período, até mesmo o Censo, principal órgão de recenseamento populacional do país, já demonstrava preocupação em alterar seus critérios de verificação da alfabetização da população. Tal órgão passa da aferição da alfabetização pelo simples ato de perguntar se indivíduo sabe ler e escrever o próprio nome para o questionamento das pessoas em torno de sua capacidade de ler e de escrever um bilhete simples. De acordo com Soares (2006), ainda que esse critério seja limitado, ele passa a admitir que, para o indivíduo ser considerado alfabetizado, é preciso que ele saiba usar socialmente a linguagem escrita, ou seja, assume-se uma preocupação em averiguar o “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”.

Tais mudanças manifestam-se no Brasil em um momento em que o analfabetismo, entendido como a não aquisição das tecnologias do ler e do escrever ou como a incapacidade de escrever o próprio nome começa a ser superado e a

noção de analfabetismo, gradualmente, passa a ser compreendida como incapacidade de incorporar as práticas sociais que envolvem a linguagem escrita, surgindo, então, a expressão “analfabeto funcional”: indivíduo que não compreende ou não sabe fazer uso dos diferentes gêneros textuais que fazem parte de seu convívio. É nesse contexto de discussão que nasce também o termo “letramento” no país. No entanto, o letramento não surge como negação da alfabetização e sim como uma nova concepção de aprender e de ensinar a ler e a escrever diretamente ligado ao ato de alfabetizar. Para Soares (2006, p. 47, grifo do autor), teríamos

[...] *alfabetizar e letrar* como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*”

Soares (2006, p. 39, grifo do autor) entende o letramento como “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Corroborando com a mesma ideia, Gontijo (2013a, p. 41, grifo do autor) aponta que “o letramento ou *condição letrada* é resultado, entre outros fatores, da convivência com pessoas letradas, da participação em eventos de letramento e do desenvolvimento das capacidades de leitura e de escrita (alfabetização)”.

Respectivamente, Soares e Gontijo, ao usarem, para definir letramento, os termos “apropriação da escrita e de suas práticas sociais” e “participação em eventos de letramento”, revelam o ponto fundamental que diferencia letramento e alfabetização. A alfabetização entendida como “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever” (SOARES, 2006, p. 47), ou seja, aprender/adquirir as tecnologias do codificar e do decodificar as letras do alfabeto, enquanto que o letramento pressupõe a participação do indivíduo da/na sociedade letrada, implica a apropriação da linguagem escrita, fazendo uso dela de modo adequado, atendo às demandas pessoais e sociais que envolvem essa prática (SOARES, 2006).

Dialogando com as acepções expostas acima, o Ministério da Educação (MEC) compreende de forma muito semelhante a relação estabelecida entre alfabetização e letramento:

[...] entende-se **alfabetização** como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e

ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia. Entende-se **letramento** como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo)” (BATISTA et al., 2012, p. 12-13, grifo do autor).

Batista et al. (2012), em documento elaborado para o MEC, indica que o letramento e a alfabetização não são processos dissociáveis ou sequenciais, ou seja, não se deve alfabetizar sem letrar ou ao contrário. Ele também sugere que não é possível alfabetizar antes de ocorrer o letramento ou usar o letramento como preparação para a alfabetização. A alfabetização e o letramento, segundo o autor, são complementares, deve-se, a um só tempo, assegurar “a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas” (BATISTA et al., 2012, p. 12).

Contudo, as escolas públicas do Brasil são capazes de articular esses dois processos de modo a atender efetivamente ao propósito exposto acima do ensino da linguagem escrita? Gontijo (2013b, p. 280) faz duras críticas à organização do sistema de ensino que, segundo ela, atende “aos interesses privados e de mercado”. A autora sugere que, atualmente, se privilegia, no Brasil, o ensino do ler e do contar com a finalidade de preparar os alunos aos testes, dentre eles, a “Provinha Brasil”.

Por sua vez, o MEC tem revelado, ao menos legalmente, maior preocupação com a articulação entre a alfabetização e o letramento. Governos Federal, Estaduais e Municipais parecem esforçar-se, a partir de leis e documentos, na reorganização e no incentivo da aplicação do processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita adotando a concepção supracitada. O “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012) é, por exemplo, um importante documento que institui mudanças nesse sentido:

Art. 2º Ficam instituídas as ações do Pacto, por meio do qual o MEC, em parceria com instituições de ensino superior, apoiará os sistemas públicos de ensino dos Estados, Distrito Federal e Municípios na alfabetização e no letramento dos estudantes até o final do 3º ano do ensino fundamental, em escolas rurais e urbanas, e que se caracterizam:
I - pela integração e estruturação, a partir do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento; (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, Portaria 867, art. 2º, p. 22)

Porém, apesar dessa mudança conceitual, a experiência do pesquisador como professor de Língua Portuguesa com alunos que iniciam o 6º ano do Ensino Fundamental revela que a atividade de alfabetizar letrando e de letrar alfabetizando ainda não acontece com muitos alunos que concluem o Ensino Fundamental I e, quando se realiza, apresenta graves falhas ou não ocorre com todos. Soares (2006, p. 39, grifo do autor) ao afirmar que

[...] ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”

Aponta que o aluno somente pode ser considerado, efetivamente, inserido na cultura da linguagem escrita quando se apropria dela, isto significa que não basta, como muitas vezes ocorre, que o discente saiba codificar e decodificar, ele precisa saber usar a linguagem escrita em diferentes situações.

As reflexões de Frade (2007, p. 34) revelam o longo percurso a ser percorrido para que o indivíduo insira-se nas práticas sociais de leitura e de escrita e, indiretamente, reafirmam a importância de todas as Etapas da Educação Básica, principalmente da Educação Infantil e do Ensino Fundamental:

Gostar de ler é um componente do comportamento cultural, pode interferir na compreensão e deve ser incentivado pela presença de modelos de leitores, de espaços propícios como bibliotecas de classe e da escola. O trabalho com a compreensão, então, antecede a decifração, é paralelo ao seu ensino e segue depois dela. Assim, não precisamos postergar a compreensão, mas adiantá-la em vários aspectos.

Ao trazer a ideia de que o envolvimento com a leitura corresponde a um comportamento cultural, sugerir que as crianças necessitam de modelos de leitores e afirmar que o trabalho com a compreensão do texto escrito ocorre antes, durante e após o processo de aprendizado da codificação e decodificação das letras do alfabeto, Frade (2007), além de apontar caminhos, mostra o quão trabalhoso é a realização do letramento e da alfabetização.

Tomando por base os estudos de Soares (2006, p. 84) que definem o processo de letramento como um *continuum*, isto é, como um processo que não é estanque, que não se esgota em um determinado momento, a presente pesquisa não considerou o processo de alfabetização e de letramento como algo acabado, concluído, mas como algo ainda em processo, o que permitiu analisar a

alfabetização e o letramento, dos alunos envolvidos na pesquisa, segundo a literatura reconhecida academicamente, em especial os estudos de Soares (2006), e o que dizem os documentos do Poder Público.

Não foi objeto da pesquisa especificar quais são os problemas do ensino-aprendizagem de leitura e de escrita, o que se buscou foi expor o aprendizado de um grupo de alunos ingressantes do Ensino Fundamental II, revelando qual a relação estabelecida com a leitura, o quanto ocorreu ou não o aprendizado/aquisição das tecnologias do ler e do escrever (alfabetização) e o aprendizado da leitura e da escrita como prática social. Neste sentido, o trabalho aqui desenvolvido mostra-se, primordialmente, como um instrumento de explicitação e de elucidação da temática, sem ambição de apontar soluções, somente buscando discutir e, se possível, contribuir como mais um material de pesquisa envolvendo a temática apresentada.

Além dos objetivos aqui postos, algumas questões foram importantes para nortear a presente pesquisa: há falhas/defasagens na alfabetização dos alunos? Se essas existem, quais são as principais defasagens? Como se encontra o letramento dos alunos? Eles apropriaram-se da linguagem escrita como prática social? Os alunos compreendem e valorizam a cultura escrita? Qual a relação do aluno com a leitura? Qual o papel da família, dos amigos e da escola nessa relação? Há alunos que ainda não dominam certos conteúdos, conhecimentos, capacidades ou habilidades esperadas para a idade/ano escolar em que estão?

Para que se pudesse refletir sobre tais questões, adotou-se, como metodologia de pesquisa, a abordagem qualitativa que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 70), tem como objetivo extrair, com a maior riqueza possível, os significados do objeto estudado. Segundo os autores, tal abordagem tem como objetivo a compreensão dos múltiplos significados advindos da experiência humana, trabalho “demasiadamente complexo”, pois exige a compreensão dos processos de construção de significados e “em que consistem estes mesmos significados”.

Bogdan e Biklen (1994, p. 49) compreendem que, para a investigação qualitativa, o mundo deve ser entendido a partir da ideia “de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo”. Ao referir-se às pesquisas em educação, os autores revelam que

“a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem

grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47, grifo do autor).

Assim fundamentou-se esta pesquisa, tomando como “fonte” o “ambiente natural”, isto é, buscou-se melhor compreender a complexa relação existente entre os alunos e os processos de letramento e alfabetização.

Para tanto, o presente trabalho organizou-se em 04 capítulos. O primeiro destinou a uma reflexão metodológica e a delimitação dos procedimentos e caminhos a serem percorridos durante o estudo acadêmico e dos documentos públicos que versão sobre o aprendizado da linguagem escrita. O segundo procurou realizar uma discussão teórica dos processos de alfabetização e de letramento, trazendo suas implicações para a inserção do indivíduo na cultura escrita. Na mesma direção que o capítulo 02, o terceiro capítulo trouxe à tona a discussão dos processos de alfabetização e de letramento, porém, abordando tais concepções e orientações segundo a visão dos Poderes Públicos Federal, do estado de São Paulo e do município de Rio Claro-SP. Por fim, o capítulo final buscou, por meio de documentos obtidos juntos aos alunos, traçar o perfil do aluno como leitor, observar e discutir as habilidades leitoras dos alunos, bem como apontar possíveis defasagens. Também buscou-se, neste último momento, discutir a escrita dos alunos, analisando a apropriação das convenções do sistema de escrita alfabético-ortográfico.

Cabe destacar que o 4º capítulo, em que se traça um perfil do aluno leitor e se discute a leitura e a escrita dos alunos, foi elaborado a partir da análise de documentos obtidos junto aos alunos de 6º anos de uma escola pública estadual de Rio Claro. Porém, o trabalho desenvolvido neste capítulo configura-se como análise de documentos, já que a presente pesquisa apoia-se na assertiva de Corsetti (2006) que caracteriza a adoção da análise documental em educação com base em: documentos legais (sobretudo a legislação), os diferentes materiais escolares (cadernos e livros escolares), registros de professores e alunos, enfim, toda a documentação que permita analisar a leitura e a escrita. Cabe também já esclarecer que esses materiais, entendidos como documentos, tiveram aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (Protocolo CAEE: 0320.0.142.000 - Anexo A), pois estão vinculados a uma pesquisa maior, já aprovada anteriormente.

Acredita-se que esta pesquisa apresenta-se como mais uma forma de refletir os processos de alfabetização e de letramento, uma vez que os coloca como indissociáveis, simultâneos e necessários à condução do aluno ao aprendizado da linguagem escrita. A presente pesquisa também ratifica a importância do diálogo entre a família e a escola na construção de ambientes alfabetizadores e a necessidade de realizar o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita partindo-se de gêneros textuais que fazem parte dos contextos dos alunos. Este trabalho chama ainda a atenção para a efetiva inserção dos alunos na cultura escrita, apontando para o seguinte questionamento: os alunos que concluem o Ensino Fundamental I apropriam-se da linguagem escrita, sendo capazes de utilizá-la para atender interesses pessoais e sociais ou estariam sendo preparados para avaliações externas que priorizam um número restrito de habilidades leitoras?

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS ADOTADOS: OS PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA

Para que se pudesse desenvolver uma reflexão sobre a alfabetização e o letramento dos alunos ingressantes no Ensino Fundamental II, foi preciso, inicialmente, que a presente pesquisa refletisse sobre o que são e como ocorrem esses dois processos. Para tanto, o trabalho inicial deu-se a partir da exploração de materiais que abordam e discutem as concepções de alfabetização e de letramento, assim como suas relações de aproximação e de distanciamento. Esse trabalho inicial, além de apoiar-se nos estudos acadêmicos já desenvolvidos, procura também entender o que os governos Federal, Estadual e Municipal compreendem sobre alfabetização e letramento e o que esperam que seus alunos tenham aprendido da linguagem escrita nesta idade/ano escolar.

Essa fase de exploração de materiais, primeiramente, justifica-se, como caminho metodológico adotado, quando entende-se que ela proporcionou “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (GIL, 2002, p. 41), o que contribuiu substancialmente para a construção do projeto de pesquisa, já que a exploração de tais materiais permitiu que o objeto de pesquisa fosse definido, que a teoria que fundamentou toda a pesquisa fosse delimitada, que os objetivos para o estudo fossem traçados, que os instrumentos de coleta de dados fossem pensados e que os critérios para seleção dos sujeitos fossem estabelecidos (MINAYO et al., 2009).

Em um segundo momento, a exploração desses materiais mostrou-se também importante para que o pesquisador conhecesse o tratamento dado à alfabetização e ao letramento até o presente momento, reconhecendo os aspectos mais e menos trabalhosos em torno desse problema. Isso permitiu que a pesquisa tratasse seu objeto não como um problema social e sim como científico, afastando-o do senso comum, rompendo com ideias preconcebidas, com concepções sem tratamento acadêmico e explicações simplistas sobre a temática (MINAYO et al., 2009).

Assim, a fim de cumprir com a fase exploratória da pesquisa qualitativa, após o planejamento e elaboração do projeto, a pesquisa iniciou a revisão da literatura produzida academicamente nos últimos anos. A visitação e a exploração das produções acadêmicas que versam sobre alfabetização e letramento foram guiadas

por alguns importantes questionamentos realizados por Bogdan e Biklen (1994, p. 215):

[...] Quais são os aspectos mais relevantes da bibliografia? Que resultados já encontrados por outros investigadores têm pertinência para o seu estudo? Em que medida a sua perspectiva difere da apresentada pelos autores que está a ler? Em que medida se aproxima? Que aspectos foram negligenciados na literatura?

Os apontamentos realizados por esses autores foram importantes para que o objeto de pesquisa fosse delimitado, levando o pesquisador a refletir sobre quais caminhos metodológicos e quais procedimentos técnicos seriam utilizados para que se pudesse reunir um material que contribuísse para o estudo da temática deste trabalho.

Desta forma, a compilação de trabalhos acadêmicos desenvolvidos iniciou-se a partir da leitura de títulos e resumos de trabalhos publicados no banco de teses da CAPES. Como estratégia de busca, utilizaram-se as palavras “alfabetização” e “letramento”, o que gerou o registro de 176 trabalhos envolvendo essa temática. A leitura dos títulos e dos resumos ocorreu com o intuito de observar quais são as discussões já estabelecidas e conseguir delimitar melhor o campo de pesquisa.

Visando ampliar a busca, utilizou-se novamente os termos “alfabetização” e “letramento” no banco de dados do *site* acadêmico *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), onde, dentre as diversas leituras de títulos e resumos realizadas, a pesquisa entrou em contato com a concepção de alfabetização e de letramento trazida por Soares (2004).

Com a finalidade de expandir e de enriquecer a discussão dos processos de alfabetização e de letramento trazida por Soares (2004), recorreu-se, então, ao *site* do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), no qual várias obras desta e de outros autores foram encontradas e utilizadas neste estudo. Por fim, utilizou-se o bando de dados de teses e dissertações da UNESP, possibilitando o contato com obras que contribuíram ainda mais com a ampliação e com o aprofundamento do estudo da temática. Dentre os muitos títulos encontrados, destacam-se o “Pro Letramento” (2012), programada desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) com o apoio de professores de diferentes Universidades Públicas, em especial da Universidade Federal de Minas Gerais, e a obra “Letramento: um tema em três gêneros”, de Soares (2006).

Outra estratégia adotada nesta pesquisa foi a de consultar *sites* oficiais de diferentes esferas governamentais, procedimento utilizado para melhor compreender a concepção de alfabetização e de letramento defendida pelo Poder Público e para entender como o Estado articula esses processos em favor do ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Assim, para o acesso à legislação, às orientações, às matrizes curriculares, aos livros e aos guias do governo Federal, utilizou-se, primordialmente, os arquivos e banco de dados *on-line* disponibilizados nos *sites* do MEC e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Chegou-se aos documentos do governo do estado de São Paulo a partir do *site* oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, usando o espaço de navegação Intranet. O acesso à reorientação curricular e resolução da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro-SP, que se referem ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, também foi pelo *site* oficial do município.

A exploração documental, citada acima, é defendida por Gil (2002), que a considera importante instrumento de investigação da pesquisa qualitativa, já que, segundo ele, os documentos “constituem fonte rica e estável de dados”. Para o autor, tal acervo documental mostra-se interessante ao estudo qualitativo, pois os dados ali obtidos “ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. Isto é, os dados adquiridos podem ser objeto de discussão e análise (GIL, 2002, p. 46).

Assim, o presente trabalho considerou a revisão da legislação, das orientações/matrizes curriculares e trabalhos acadêmicos encomendados pelos Governos Federal, do estado de São Paulo e do município de Rio Claro-SP como úteis para ampliar a discussão e a compreensão dos processos de alfabetização e de letramento, além de explicitar quais conteúdos, habilidades, capacidades ou conhecimentos o Poder Público considera fundamentais à inserção dos alunos que iniciam o Ensino Fundamental II na cultura escrita.

A reunião, a leitura e o estudo de todo o material acadêmico e dos documentos que tratam da alfabetização e do letramento permitiram que algumas palavras-chave fossem selecionadas e passassem a conduzir o trabalho. Dessa forma, além de “alfabetização” e “letramento”, expressões como “apropriação da linguagem escrita”, “participação na cultura escrita”, “prática social”, “perfil do leitor”, entre outras, surgiram como um fio condutor que levou à escolha do tema a ser

desenvolvido neste trabalho, conduziu a elaboração do projeto de pesquisa e culminou nas ideias aqui apresentadas.

3 A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA E AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO

3.1 Dicionarização dos termos “alfabetização” e “letramento”

Antes de iniciar um estudo científico pautado nos autores que pensaram, analisaram e são reconhecidos na discussão da alfabetização e do letramento, a presente pesquisa, com intuito de perceber até que ponto tais conceitos são difundidos, buscou as definições de senso-comum dadas a esses processos. Para tanto, recorreu-se às acepções dadas por alguns dicionários.

Em Houaiss (2009, grifo do autor), a alfabetização é definida como “*s.f.* ato ou efeito de alfabetizar de ensinar as primeiras letras **1** PED iniciação no uso do sistema ortográfico **1.1** PED processo de aquisição dos códigos alfabético e numérico; letramento [...]”, o termo “alfabetizar” citado na definição de alfabetização é apontado como “*v.*(1949) *t.d. e pron.* ensinar a (alguém) ou aprender a leitura e a escrita; ministra a (alguém) ou adquirir instrução primária [...]” (HOUAISS, 2009, grifo do autor). Já em Aurélio (2009, grifo do autor), a alfabetização ocorre como “*s. f.* ação de alfabetizar”, enquanto “alfabetizar” é definido como “**V. t. d. 1.** Ensinar a ler [...] **2.** Dar instrução primária a. [...]”.

O substantivo “letramento”, por sua vez, não foi encontrado no dicionário Aurélio (2009, grifo do autor), somente a acepção do adjetivo “letrado” como “[...] versado em letras; erudito [...]”. Em Houaiss (2009), “Letramento”, porém, é definido como “*s.m.* (a1899) **1 ant.** representação da linguagem falada por meio de sinais; escrita **2** PED incorporação funcional das capacidades a que conduz o aprender a ler e escrever **3** PED condição adquirida por quem o faz [...]”. Esse dicionário ainda traz a expressão “literacia”, porém somente a traz como condição de quem é letrado, referindo-se novamente ao termo “letramento”. Aurélio (2009) também não se refere à palavra “literacia”.

Fernandes, Luft e Guimarães (1996), em “Dicionário brasileiro Globo”, trazem as acepções de “alfabetização”, “alfabetizar” e “letrado” muito semelhantes ao que é apontado por Aurélio (2009) e, assim como ele, traz a definição de “letramento”. No “Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa”, disponível na versão on-line do UOL (2009), as acepções dialogam com os autores citados e o termo “letramento” também não ocorre.

As acepções de “alfabetização” e de “letramento” trazidas pelo “Dicionário Priberam da Língua Portuguesa: on-line”, do *site* Priberam Informática (2009), são, respectivamente, “1. Ação de alfabetizar, de propagar o ensino de leitura. 2. Conjunto de conhecimentos adquiridos na escola [...]” e “1. Conjunto de conhecimentos de escrita e leitura adquiridos na escola”. 2. Capacidade de ler e de escrever ou de interpretar o que se escreve [...]”.

A função da pesquisa nesses dicionários, neste momento introdutório do trabalho, era somente perceber se a “alfabetização” e o “letramento” são termos comuns, recorrentes nos dicionários que não sejam de linguística ou específicos em educação e observar qual o conceito dado a esses termos, de que forma eles são apresentados a pessoas leigas, que não trabalham diretamente com o ensino-aprendizagem da linguagem escrita.

O que se constatou, a partir dessa breve pesquisa, foi que a alfabetização é apresentada nos cinco dicionários consultados. Todas as acepções muito semelhantes, definindo-a como ato de ensinar a ler. O *site* Priberam Informática (2009), além da acepção comum aos outros dicionários, também aponta uma segunda acepção a ser destacada, tomando a alfabetização como um conjunto de conhecimentos adquiridos na escola. Para esta pesquisa, tal acepção é importante, já que traz o papel da escola diante desse processo, porém, tal definição deve ser observada com cautela, já que a escola não o desenvolve sozinha.

Destaca-se também a primeira acepção e a acepção pedagógica de alfabetização dada por Houaiss (2009), nelas, introduz-se a ideia de apropriação da linguagem escrita do ponto de vista da aquisição do sistema alfabético e ortográfico da língua.

3.2 O que é a alfabetização?

A pergunta que introduz esse tópico não é nada fácil de ser respondida, aliás, talvez não haja uma única resposta para ela, várias são as discussões e os apontamentos em torno de como se dá esse processo, talvez esse leque de conceitos ocorra por conta dos diferentes contextos em que eles se dão. É nesse sentido que a discussão será realizada aqui, porém, didaticamente, também adotar-se-á uma posição que sustentará esta pesquisa.

Para além das acepções de alfabetização que foram abordadas no tópico anterior, considera-se interessante, em um primeiro momento, a análise semântica da palavra “alfabetização” e sua correlata “alfabetizar” realizada por Soares (2006) a partir das definições que ocorrem no dicionário Aurélio e das segmentações morfológicas que ela realiza de tais palavras.

Nota-se que as duas palavras emergem da palavra “alfabeto”, de origem grega que, etimologicamente, surgiu das duas primeiras letras desse sistema de escrita: “alfa” e “beta”. Houaiss (2009, grifo do autor), dentre as muitas acepções que apresenta, traz, nas duas primeiras, “alfabeto” como “[...] **1** conjunto das letras de um sistema de escrita, dispostas em ordem convencionalmente estabelecida **2** qualquer série ou sistema de sinais convencionados para representar letras fonemas, palavras, mensagens etc <a. fonético> <a. semafórico> [...]”.

Em “alfabetização”, há o sufixo “ção” que indica nos substantivos uma ação, em “traição”, por exemplo, indica-se a ação de trair. Assim, alfabetização seria a “ação de alfabetizar”. Na palavra “alfabetizar”, há o morfema “izar” que indica *tornar, fazer com que*, desta forma, “alfabetizar” seria o mesmo que *fazer com que* alguém aprenda o alfabeto ou “ensinar a ler e a escrever”.

A apresentação da origem e dos significados que advêm da construção morfológica dessas palavras dialogam com as concepções trazidas pelos estudiosos do processo de alfabetização. Soares (2006, p. 47) define-o objetivamente como “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”, isto é, “o termo **alfabetização** designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica”, sendo que a expressão “tecnologia” é explicada “como um conjunto de métodos, processos, instrumentos e técnicas” (SOARES; BATISTA, 2005, p. 24).

Ainda sobre a definição do termo, Tfouni (2005, p. 20) aponta que o modelo geral de concepção de alfabetização, como é sugerido pelas autoras acima, é tomado, equivocadamente por alfabetizadores, como processo linear, entendendo que o indivíduo aprende a usar e decodificar os símbolos gráficos (letras) que representam os sons da fala na linguagem escrita “saindo de um ponto ‘x’ e chegando a um ponto ‘y’”. A autora considera que o processo não é tão simples e sistemático quanto é considerado em alguns ambientes de escolarização, já que, segundo ela, há níveis de complexidade crescentes que envolve diferentes objetos “contemplados e construídos pela criança”. Assim, ao alfabetizar, deve-se pensar:

“qual a natureza desses objetos?” e “quais práticas sociais que exigirão da criança o domínio da escrita, e em que medida, enquanto alfabetizador, eu estou preparado para elas?” (TFOUNI, 2005, p. 20). Tais questionamentos remetem à discussão sobre letramento, que realizar-se-á no tópico seguinte.

Ainda que se compreenda e se concorde com as ponderações realizadas por Tfouni (2005) ao afirmar que a alfabetização não é um processo que se restringe à aquisição de algumas habilidades, sabe-se que há um conjunto de capacidades, procedimentos e habilidades que farão parte do indivíduo quando ele se torna alfabetizado. Dentre outras que talvez possam existir, Soares e Batista (2005, p. 43) apontam que, para que o indivíduo se alfabetize, capacidades e procedimentos como “reconhecer letras, categorizar letras grafadas de forma diferente, realizar processos de análise e síntese de sílabas e palavras, adquirir fluência em leitura e rapidez na escrita, são também importantes dimensões daquilo que aprendemos quando nos alfabetizamos” e habilidades motoras e cognitivas, “envolvidas no uso e manipulação dos instrumentos e equipamentos de escrita”, tais como “segurar adequadamente o lápis, desenvolver a coordenação motora necessária à escrita, posicionar-se adequadamente para ler e escrever, saber como se faz a sequenciação do texto nas páginas, conhecer a organização gráfica do escrito na página” são importantes à alfabetização, mas não podem ser exigidas, principalmente as habilidades motoras, como precedentes de todo o processo, ou seja, não devem ocorrer a partir de atividades que ocorram antes e separadas do aprendizado da escrita (SOARES; BATISTA, 2005, p. 43).

Em síntese, o que se aprende, ao ser alfabetizado, é “um sistema de representação da linguagem humana que toma como objeto de representação inicial os sons da fala, mas, posteriormente, para anular a variação linguística, tende a se afastar da fala por meio da ortografia” (SOARES; BATISTA, 2005, p. 43). Tal concepção, apesar de toda a complexidade do processo supracitado, será, didaticamente, adotada durante o trabalho para compreender a apropriação da linguagem escrita.

3.3 O que é o letramento?

Soares (2006) revela que a aparição da palavra “letramento” em um texto em língua portuguesa no Brasil deu-se pela primeira vez, provavelmente, no livro “No

mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de Mary Kato, no ano de 1986. Segundo Soares, a palavra é utilizada algumas vezes no livro, porém não é definida. Já em 1988, o termo “letramento” surge com uma definição conferida por Leda Verdani Tfouni, no livro “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, onde a autora também o distingue de “alfabetização”.

Mas qual a necessidade da incorporação/reinvenção/aportuguesamento de uma expressão utilizada em outros países à língua portuguesa? Ao considerar-se que um substantivo é uma “palavra com que designamos ou nomeamos os seres em geral” e que “os nomes de noções, ações, estados e qualidades” podem ser tomados como seres (CUNHA; CINTRA, 2007, p. 177), poderia se afirmar que o substantivo “letramento” começa a ser utilizado em nossa língua e na literatura acadêmica brasileira quando uma nova noção, neste caso ligada ao aprendizado da linguagem escrita, surge?

Ao que parece, é isso que aponta Soares (2006, p. 19-20). A autora revela que, até pouco antes do final do século XX, o alarmante número de pessoas que não sabiam ler e escrever não permitia que se observasse um outro fenômeno: o fato de que muitos que adquiriam as tecnologias da escrita (decodificavam e codificavam), mas não sabiam usar a linguagem escrita socialmente.

Soares (2006, p. 20-21) revela, porém, que, nas últimas décadas do século XX, o analfabetismo (compreendido como estado ou condição de quem não dispõe da ‘tecnologia’ do ler e do escrever, mas também como estado ou condição de quem não encontra-se inserido na cultura escrita) começa a ser superado e a realidade social do Brasil passa a permitir que se pense em outro problema: a aquisição das “tecnologias” da leitura e da escrita atreladas à incapacidade de utilizá-las em situações reais. Esse novo contexto que favorece a adoção do termo “letramento” pode ser percebido, segundo a autora, quando se observam os censos demográficos a partir da década de 50 do século passado. Soares (2004, p. 7) mostra que a expressão “alfabetizado”, utilizada para apontar o indivíduo que sabe ler e escrever, era utilizada, até o final da década de 1940, para aquele que declarava saber escrever o seu próprio nome. A partir do Censo de 1950, para ser considerado alfabetizado, uma pessoa deveria afirmar-se capaz de ler e de escrever um bilhete simples e, nos Censos de 1991 e 2000, passou-se a questionar as pessoas em torno dos anos escolares concluídos pelos entrevistados, o que não foi

mais utilizado no último Censo 2010, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE (BRASIL, 2013).

Para Soares (2004, p. 7), ainda que os critérios adotados pelo órgão de recenseamento populacional para avaliar o letramento da população brasileira, nos últimos anos, sejam limitados, essa mudança na avaliação apresenta-se como um avanço quando afasta-se da aferição do uso das tecnologias do saber ler e escrever em direção ao acompanhamento da capacidade de saber usar a leitura e a escrita socialmente, ainda que seja questionável usar o critério de conclusão de uma determinada série/ano escolar para categorizar uma pessoa como alfabetizada ou não.

Existindo o termo “letramento”, qual o seu significado? O que significa ser letrado ou letrar? Quais suas implicações em torno da aprendizagem da linguagem escrita? Tais questões emergem junto a essa nova palavra e recebem, muitas vezes, respostas que confundem os conceitos de letramento aos de alfabetização. O entrelaçamento das concepções pode ser observado nas pesquisas realizadas pelo Censo, percebe-se que, nos anos de 1991 e 2000, o interesse desse órgão era saber, utilizando o critério de anos de escolarização, se o indivíduo sabia fazer uso da leitura e da escrita em práticas sociais, falava-se, porém, em aferimento da “alfabetização” quando o termo correto seria “letramento”.

A palavra, mesmo aparecendo na literatura e sendo teorizada no Brasil há mais de 25 anos, permanece desconhecida ou distante do saber popular, haja vista sua pouca recorrência em dicionários de grande circulação. Mas, atualmente, são muitos os estudos que a definem de diferentes maneiras e, muitas vezes, dialogam entre si, o que enriquece ainda mais os significados ligados a este termo.

Uma das diferentes formas de explicar o letramento encontradas por Soares (2006, p. 35) é o seu tratamento etimológico e morfológico. A autora explica a origem da palavra a partir da palavra inglesa *literacy* que, morfológicamente, advém da palavra latina *littera* que significa “letra” somado ao sufixo “cy” que indica qualidade, condição ou estado de algo. Assim sendo, *literacy* seria “*the condition of being literate*”, o que corresponde à “condição de ser letrado”. A palavra *literate* é explicada por Soares (2006, p. 36), a partir de sua tradução, como adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita. Sabendo que *literacy* representa a condição de quem é *literate*, o letramento, por conseguinte, apresenta-

se para autora, como condição ou estado daqueles que dominam a leitura e a escrita, utilizando-as com sucesso e frequência.

Em síntese, os estudos apresentados por Soares (2006) definem o letramento como condição ou estado daquele que sabe ler e escrever e participa das práticas sociais que usam a linguagem escrita. Para ela, o indivíduo letrado deve usar socialmente a leitura e a escrita de modo que consiga responder, eficazmente, tanto às demandas pessoais quanto às sociais que envolvem essas práticas. Assim, o letramento dá-se para aquele que é capaz de interagir com diferentes suportes, gêneros e tipos de textos escritos que fazem parte de seu convívio social, reconhecendo sua função, utilidade, conteúdo e valor.

Frade (2007, p. 32) considera que os conceitos desenvolvidos por Soares em torno do letramento possibilitam chegar-se a conclusão de que ensinar a ler e a escrever, utilizando-se de práticas de letramento, significa conduzir o indivíduo a pensar o mundo por escrito. Para a autora, o ensino-aprendizagem da linguagem escrita realizadas em ambiente de letramento favorecem, ao aprendiz, a compreensão do contexto e das condições de produção desse objeto. Ela ressalta, porém, a complexidade do processo, apontando uma série de fatores necessários para que o aprendizado ocorra dessa forma:

Para participar deste universo é necessário criar um conjunto de representações mentais sobre o funcionamento desta cultura, assim como criar uma série de atitudes, disposições e comportamentos típicos da cultura escrita. Embora ler e escrever, decifrando e compreendendo os textos, seja um dos aspectos principais do letramento, não é o único determinante das condições de desenvolvimento destas disposições (FRADE, 2007, P. 32).

Além das representações mentais, atitudes, disposições e comportamentos, citados por Frade, que estarão presentes quando se apropria da linguagem escrita, quais capacidades estão envolvidas nesse processo? Apoiada também nos estudos de Magda Soares, Rojo (2009, p. 45), didaticamente, apresenta um quadro que sintetiza tais capacidades (a autora usa a expressão “alfabetismo” ao invés de “letramento”):

Quadro 1: Capacidades letradas envolvidas no conceito de *alfabetismo*

Ler	Escrever
Decodificar	Codificar

Compreender	Normatizar (ortografia, notações)
Interpretar	Comunicar
Estabelecer relações	Textualizar
Situar o texto em seu contexto	Situar o texto em seu contexto
Criticar, replicar	Intertextualizar
...	...

Fonte: Adaptado de Rojo (2009, p. 45)

Nota-se que a autora encerra as capacidades envolvidas ao ler e ao escrever com reticências ao final de cada coluna do quadro 1. Esse recurso gráfico indicia que outras capacidades talvez estejam envolvidas no conceito de letramento.

Para Soares (2006), as atitudes, capacidades e conhecimentos que estão envolvidos no conceito de letramento, representam condições para que o indivíduo aproprie-se da linguagem escrita. A utilização da expressão “apropriar-se” é recorrente na obra da autora, já que, para ela, o processo de letramento conduz o aprendiz a tomar posse da cultura escrita, isto é, fazê-la sua, ter propriedade sobre ela e, para Soares (2006, p. 39-40), isso implica em participar com sucesso dessa cultura, dominando e usando a leitura e a escrita para atender às demandas sociais e pessoais.

3.4 As relações estabelecidas entre os processos de alfabetização e de letramento

Como apontado anteriormente, é comum, no Brasil tomar o significado de letramento para a expressão alfabetização e isso justifica-se quando sabe-se que, no país, o termo letramento é novo e sua origem dá-se, segundo Soares (2004, p. 8), “enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento”.

Ainda que haja, principalmente aos leigos, dificuldades em determinar as diferenças conceituais, de procedimentos, capacidades e conhecimentos que estão envolvidos nos processos de alfabetização e de leitura, deve-se considerar que

entre eles há uma ligação fundamental para que ocorra a apropriação da linguagem escrita:

[...] escrita, alfabetização e letramento nem sempre têm sido enfocados como um conjunto pelos estudiosos. Diria inicialmente que a relação entre eles é aquela do *produto* e do *processo*: enquanto os sistemas de escrita são um produto cultural, a alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito” (TFOUNI, 2005, p. 9, grifo do autor)

Soares (2004, p. 14-15), explica tal indissociabilidade considerando que a inserção do indivíduo no mundo da escrita dá-se somente quando adquire-se o sistema convencional de escrita alfabético-ortográfico, aprendendo a ler decodificando e a escrever codificando e usando as atividades de leitura e de escrita em práticas sociais que envolvam essa linguagem. Ou seja, ocorrem ou deveriam ocorrer, respectivamente, alfabetização e letramento de modo que ocorram simultaneamente em um processo de interdependência:

[...] a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização [...] (SOARES, 2004, p. 14, grifo do autor)

Apesar de alguns autores defenderem que o que ocorre nos processos de alfabetização e de letramento representa uma mesma coisa e, por isso, a utilização de duas palavras e de dois conceitos são desnecessários, Soares, por sua vez, defende a conservação das duas expressões, já que,

[...] embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, consequentemente, procedimentos diferenciados de ensino (SOARES, 2004, p. 15)

A diferença entre esses processos reforça-se quando se atenta ao valor semântico da expressão “apropriar-se” supracitada. Soares (2006) enfatiza que aprender a ler e a escrever, processo de aquisição das tecnologias da leitura e da escrita que ocorrem na alfabetização, não significa tomar a escrita como propriedade, isso somente ocorreria se, junto ao aprendizado do decodificar a leitura

e do codificar a escrita, estivesse também o processo de letramento, onde o uso dessas tecnologias ocorre imerso nas práticas da cultura escrita.

Por outro lado, Soares (2004, p. 11) faz uma ressalva em torno do abandono ou afastamento de uma dessas práticas. Ela ressalta que, com o surgimento da expressão e do conceito de letramento, houve, por parte de alguns educadores, a falsa ideia de que se deveria abandonar as práticas que levam o aluno à aquisição do sistema convencional de escrita alfabético e ortográfico. A autora aponta também que, com receio de provocar distorções na alfabetização e alcançar somente o letramento, alguns outros professores atuam somente em favor do processo de alfabetização, de forma que ele ocorra autonomamente e anteriormente ao processo de letramento. Isso, de acordo com Soares (2004, p. 11), é um equívoco, já que, como visto anteriormente, a apropriação da linguagem escrita de modo que o indivíduo participe e atue nas práticas de leitura e de escrita com sucesso somente ocorre como *produto* quando os *processos* de alfabetização e de letramento são desenvolvidos simultaneamente, já que são interdependentes.

3.5 O que é a linguagem escrita?

Discutidos os *processos* de alfabetização e de letramento, chega-se, então, a discussão do *produto*: a linguagem escrita. O que é a linguagem escrita? Por que aprendê-la? O que se aprende com ela? Talvez, tais questões não possam ser respondidas com tanta exatidão ou ainda possa haver outras posições, inclusive divergentes as que serão apresentadas aqui, porém, adotar-se-á uma concepção de linguagem escrita que dialogue com o que se discutiu e tomou como posição sobre os processos de alfabetização e letramento apresentados acima.

Tfouni (2005, p. 14) considera a escrita determinante ao aparecimento das civilizações modernas, ao desenvolvimento científico, tecnológico e psicossocial de uma sociedade que a tenha adotado; por sua vez, a linguagem escrita revela-se, para a autora, como instrumento de poder e de dominação.

Desta forma, para a autora, homem e linguagem escrita fundem-se nas sociedades letradas, isto é, a construção de um se dá a partir de sua relação estabelecida com o outro:

A escrita é o produto cultural por excelência.

É, de fato, o resultado tão exemplar da atividade humana sobre o mundo, que o livro, subproduto mais acabado da escrita, é tomado como uma metáfora do corpo humano: fala-se nas “orelhas” do livro, na sua página de “rosto”; nas notas de rodapé, e o capítulo nada mais do que a “cabeça” em latim. (TFOUNI, 2005, p. 10)

Mortatti (2004) aponta que, em sociedades grafocêntricas (aquelas em que a leitura e a escrita têm um papel central na vida das pessoas e em suas relações com o outro), os bens culturais são “transmitidos” maciçamente por intermédio da linguagem escrita, isto significa que os materiais escritos são objetos carregados de valores, crenças e atitudes. Para ela, diferente do que ocorre em sociedades ou grupos ágrafos ou iletrados, nas sociedades letradas, a apropriação da linguagem escrita é determinante para que mudanças de “estado ou condição nos aspectos cultural, social, político, linguístico, psíquico” ocorram com o indivíduo ou com os grupos (MORTATTI, 2004, p. 98-99).

No mesmo sentido, Gomes (2005, p. 19) acredita que aprender a ler e a escrever significa aprender uma determinada cultura ou diferentes culturas, se considerados os diferentes grupos étnicos e sociais com costumes e valores diferentes. Quando a autora afirma que o aprendizado da linguagem escrita pode significar o aprendizado de várias culturas, ela não quer dizer que ao aprender, por exemplo, vários dialetos aprende-se culturas diferentes e opostas e sim que aprende-se variações da mesma cultura.

Já que ao se apropriar da linguagem escrita, apropria-se de uma cultura, é preciso, pois, compreender o que se entende como cultura. Para explicá-la, Gomes recorre a Agar (2002):

O conceito de cultura refere-se aos modos de um povo, uma comunidade ou um grupo fazer, ver, ser, sentir e estar no mundo. Não é algo estático, são processos dinâmicos, construídos pelos diferentes grupos sócio-culturais a que pertencemos. As pessoas usam a cultura para viver, o tempo todo. A cultura é mais do que aquilo que um povo tem, é algo que “acontece” na vida das pessoas. Você se dá conta de sua cultura, por exemplo, quando se encontra com outras pessoas e percebe as diferenças entre vocês, ou quando toma consciência de algo em si mesmo e procura compreender as diferenças entre você e os outros, o que abre caminhos para outras formas de ser. (AGAR, 2002, apud GOMES, 2005, p. 20)

Se a cultura liga-se ao modo como as pessoas vivem, fazem, veem, sentem e estão no mundo, a linguagem escrita, quando usada em sociedades como forma de registro do saber, de valores, de crenças e de atitudes, permite tanto que uma

cultura se propague e aconteça nos grupos quanto permite que novas ideias, pensamentos sejam disseminados e ganhem força, provocando mudanças culturais, sociais, econômicas, políticas, etc. Para Gomes,

Pela linguagem, na interação com os outros, conhecemos a realidade que nos cerca, formulamos e reformulamos nossa maneira de entender o mundo, a sociedade, nós mesmos. Mulheres e homens mudam a si mesmos, por meio das palavras, porque são capazes de discernir, refletir, criar, inventar, eleger, decidir, organizar e agir, ou seja, é pela interação e ação que o ser humano se constrói, se transforma, cria e recria a si mesmo, dialogando e criando significações para os seus atos e falas (GOMES, 2005, p. 20).

O indivíduo, ao aprender a usar as tecnologias do sistema alfabético-ortográfico da língua portuguesa, que lhes permite aprender a ler e a escrever, e ao aprender a usar a linguagem escrita em práticas sociais, estaria inserido na cultura escrita. Mas, de que forma ocorre o processo de internalização dessa cultura? Gomes (2005), refletindo a partir dos estudos de Vygotsky (1989), aponta que o processo inicia-se com a internalização interpessoal, já que primeiro aprende-se com as interações entre as pessoas, quando o aluno, por exemplo, entra em contato com modelos de escritores e de leitores, sejam pais, professores ou os próprios colegas; em seguida, ocorre o processo de internalização intrapessoal (interno ao sujeito que aprende), quando ele passa a compreender o funcionamento da língua, tanto no que diz respeito à organização da língua quanto aos usos que ela pode ter (VYGOTSKY, 1989, apud GOMES 2005).

Quanto ao papel da escola em realizar a transposição do aprendizado da linguagem escrita ali aprendida ao ambiente sociocultural de cada indivíduo, Gomes acredita que

A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo construído nas interações e ações entre professores e alunos, tanto no plano individual quanto no plano coletivo, por meio da linguagem. É, portanto, um processo discursivo que implica a elaboração conceitual da palavra que, por sua vez, só pode acontecer quando as pessoas se encontram e fazem uso da linguagem em seus grupos culturais. É necessário possibilitar aos alunos a construção dos conceitos de leitura e de escrita; é necessário que os estudantes compreendam como funciona e se estrutura a linguagem escrita, para se tornarem autônomos e fazerem uso desse instrumento cultural na vida e na escola. Ao aprenderem o código escrito, necessitam aprender, ao mesmo tempo, a linguagem escrita, seus usos e suas funções; precisam sentir que, na escola, estão lidando com a linguagem em uso, que é produzida nos contextos das salas de aula, por professores e alunos, mas também nos diversos contextos e situações sociais (GOMES, 2005, p. 42).

Retomando a afirmação de Tfouni (2005, p. 10) que “A escrita é o produto cultural por excelência”, pode-se concluir, a partir da discussão traçada acima, que a linguagem escrita ocorre a partir das relações socioculturais construídas em grupos ou sociedades grafocêntricas, ou seja, a linguagem escrita advém da cultura e se faz nela; assim, é importante que todos os indivíduos, para que efetivamente pertençam a esses grupos, se apropriem dessa cultura. Por sua vez, essa mesma linguagem é também capaz de influir e modificar as relações sociais e culturais de grupos e de sociedades quando serve como instrumento de difusão de ideias, saberes, valores, atitudes e crenças.

Em síntese, se, como exposto, a linguagem é um produto cultural, o indivíduo somente se apropria dela quando aprende a usar as tecnologias de decodificação (para ler) e de codificação (para escrever) do sistema alfabético-ortográfico da língua portuguesa e quando usa socialmente a leitura e a escrita em seu benefício e/ou do grupo no qual está inserido. Isto é, somente inserir-se-á na cultura escrita aquele que for alfabetizado e letrado.

3.6 Quando a alfabetização e o letramento ocorrem?

Os pressupostos envolvidos no aprendizado da linguagem escrita representam outro importante tópico de discussão dos processos de alfabetização e de letramento. Assim, pretende-se aqui apresentar uma discussão em torno dos possíveis níveis de alfabetização e de letramento necessários para que alguém seja considerado alfabetizado e letrado, ou seja, inserido na cultura escrita. Para tanto, serão apontadas possíveis condições para que a leitura e a escrita de textos tenham sentido, uso e função para as pessoas, revelando o que é preciso para realizar a leitura e a escrita de modo a atender as necessidades pessoais ou de um grupo.

Perguntas como “quais habilidades, comportamentos, conhecimentos uma pessoa deve ter para ser considerada uma leitora e escritora alfabetizada ou uma leitora e escritora letrada?” não são fáceis de serem respondidas, já que, de acordo com Soares (2006, p. 48-49), as condições que permitem que uma pessoa leia ou escreva ocorrem dentro de um longo e complexo *continuum*. O que se pode arriscar a fazer, ainda que arbitrariamente, é apontar em que ponto/estágio uma pessoa encontra-se alfabetizada ou letrada.

Assim, do ponto de vista individual, surgem alguns parâmetros para que o processo de alfabetização, visto como aprendizagem das tecnologias da escrita alfabético-ortográfica, ocorra. Soares e Batista (2005) citam-nos:

Conhecimentos e procedimentos: a escrita alfabético-ortográfica é um sistema de representação; ele se distingue de outros sistemas de representação, como o desenho; ele representa certas propriedades do signo lingüístico; sua utilização envolve uma automatização das relações entre o escrito e aquilo que representa.

Capacidades motoras e cognitivas: habilidades de ler e escrever seguindo a direção correta da escrita na página, habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha, corretivo, régua...), aprendizagem de uma postura corporal adequada na leitura e na escrita, aprendizagem da caligrafia... (SOARES; BATISTA; 2005, p. 24, grifo do autor)

Para disso, assim como Soares (2006), Moratti (2004) acredita que a alfabetização ocorra em um *continuum* e que as habilidades e as competências envolvidas nesse processo manifestam-se em diferentes níveis que, para ela, “seu produto, saber ler e escrever, pode ser pré-fixado, reconhecido e medido com certa objetividade, mas não sem certa arbitrariedade” (MORATTI, 2004, p. 10). Assim, considerado o conjunto de conhecimentos, de capacidades e de procedimentos envolvidos no processo de alfabetização, pode-se avaliar a leitura e a escrita, desde que delimite-se, arbitrariamente, quais aspectos da alfabetização desejam-se ser observados.

Tfouni tem uma postura ainda mais enfática em torno da continuidade e durabilidade do processo: “a alfabetização, enquanto processo individual, não se completa nunca, visto que a sociedade está em contínuo processo de mudança, e a atualização individual para acompanhar essas mudanças é constante” (TFOUNI, 2005, p. 15).

Em relação ao letramento, Soares (2006, p. 70-71) levanta alguns importantes questionamentos: ainda que se restrinja o letramento às habilidades individuais de leitura e de escrita, quais seriam essas habilidades e quais seriam os conhecimentos necessários para se dizer que ocorre ou não esse processo? Quais tipos ou gêneros textuais uma pessoa deve saber ler ou escrever para ser considerado letrado? Para a autora, as habilidades, capacidades e competências são, assim como no processo de alfabetização, desenvolvidas continuamente e separar um indivíduo letrado de outro iletrado somente poderia ser realizado traçando uma linha divisória arbitrária.

Neste sentido, Mortatti (2004, p. 101) acredita que há diferentes tipos e níveis de conhecimentos e de habilidades que devem ocorrer nos processos de leitura e de escrita (variáveis individuais) que, por sua vez, devem ser complementadas pelas variáveis sociais que envolvem o letramento, considerando os mais diversos tipos de materiais escritos, os objetivos e as funções dos textos e os variados contextos e situações em que a leitura ou a escrita se dão. Dessa gama de variáveis resulta a complexidade de se definir o que é letramento e de se criar um parâmetro único e universal para se dizer o nível de letramento de uma pessoa ou se dizer que ela não é letrada.

Se considerada apenas a dimensão individual, em que a leitura é vista como uma “tecnologia”, o letramento pode ser compreendido como conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas ligadas às capacidades de decodificação das palavras escritas e da compreensão delas e do texto no qual elas estão inseridas. Dentre muitas habilidades, vale, resumidamente, citar algumas para a leitura: decodificar símbolos escritos; interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; fazer previsões iniciais do sentido de um texto; combinar conhecimento prévio a informações do texto; modificar previsões se necessário; refletir sobre o significado da leitura, tirar conclusões e fazer julgamento do conteúdo, etc (SOARES, 2006, p. 68-69).

Observada sob a mesma perspectiva individual, a escrita, como “tecnologia”, concebe-se também a partir de um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, porém, diferentes daquelas ligadas à leitura. Para que se escreva, exige-se a capacidade de registrar as unidades sonoras por meio de símbolos, além de atribuir significado aos registros escritos, ou seja, além de registrar os sons pela escrita, expressam-se ideias e pensamentos organizados a um leitor potencial. Listam-se, sinteticamente, como algumas das muitas habilidades que envolvem a escrita, a habilidade motora, a ortografia, o uso adequado da pontuação; a seleção de informações sobre um determinado assunto e relacioná-lo a seu interlocutor; o estabelecimento de metas para sua escrita e de decisão sobre a melhor forma para atingi-las; a organização das ideias dentro de um texto escrito de forma eficiente, em que as ideias sejam expressadas adequadamente, de acordo com o contexto social a que ela encontra-se submetida, etc (SOARES, 2006, p. 69-70).

Encarado sob a perspectiva individual, o letramento pode, ainda que de maneira arbitrária, ser avaliado considerando algumas habilidades que estabeleçam os níveis de leitura ou de escrita a serem observados. Porém, como já foi apontado anteriormente, há a dimensão social do letramento, que considera o que as pessoas fazem com as habilidades leitoras e escritoras, ou seja, qual o contexto, as necessidades, os valores e as práticas sociais envolvidas na utilização da linguagem escrita, seja pela leitura ou pela escrita de textos (SOARES, 2006, p. 72).

Soares (2006) revela que o Estado também tem grande dificuldade em aferir os níveis de letramento da população e de categorizar o indivíduo como letrado ou iletrado. A dificuldade começa, como já visto, em determinar qual o conceito de letramento adotado, já que as discussões e conceituações são ainda muito variadas, além de esbarrar nas inúmeras condições e/ou variações que estão envolvidas nas dimensões individuais e sociais do letramento.

A auto avaliação e conclusão de série/ano escolar, como já foi citado, são um dos procedimentos adotados pelos Censos. Porém, Soares (2006) mostra a fragilidade dos dois processos. No primeiro critério, a subjetividade impera, já que o próprio entrevistado é quem define o que é “uma simples mensagem”, ele próprios avalia-se e ainda avalia os que consigo moram. Quanto à conclusão de uma série escolar, a aferição torna-se ainda mais arbitrária e permanece questionável, a autora pensa que não necessariamente quanto mais anos na escola, maior seja o nível de letramento do indivíduo, visto que não pode ser garantida a qualidade do ensino, ou seja, não há como associar a conclusão de uma série/ano escolar com um nível preciso de letramento.

Outra possibilidade apontada por Soares (2006), utilizada principalmente nos países desenvolvidos, é a avaliação do letramento da população por amostragem. Segundo a autora, esse caminho metodológico traria informações mais precisas sobre o letramento, já que possibilitaria que testes avaliassem habilidades de leitura e de escrita (dimensão individual) e questionários permitiriam a avaliação das práticas sociais da linguagem escrita (dimensão social).

Em síntese, percebe-se que não é uma atividade simples apontar o nível de letramento e de alfabetização de uma pessoa, tão menos categorizar alguém como analfabeto ou iletrado. Isso somente é possível quando se estabelecem parâmetros arbitrários que consideram desde as dimensões individuais do letramento e da alfabetização (habilidades, competências, capacidades, conhecimentos,

procedimentos, etc) às dimensões sociais (contexto, situação, tipos e gêneros textuais, função e utilidade dos textos, etc) que envolvem as práticas de leitura e de escrita.

3.7 Concepções de alfabetização e de letramento adotadas nesta pesquisa

Como visto, há um leque muito grande de definições e concepções de alfabetização e de letramento, bem como há muitas condições necessárias para que esses dois processos ocorram e favoreçam a inserção do homem na cultura escrita. Porém, para que o presente trabalho, didaticamente, consiga refletir sobre tais processos dentro de uma escola pública, compreendendo o “nível” de aprendizado da linguagem escrita, adotou-se também uma visão de alfabetização e de letramento que nortearão a discussão e a análise que ocorrerão adiante.

Apoiada nos estudos apresentados por Magda Soares e nos autores aqui expostos que dialogam com a concepção de alfabetização e de letramento por ela trazida, a presente pesquisa entende que esses processos significam, em primeiro lugar, reconhecer a “especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico” (SOARES, 2004, 16), ou seja, tomando-a como processo de ensino-aprendizagem das tecnologias de decodificação e de codificação, respectivamente das práticas de leitura e de escrita. Por sua vez, o letramento será aqui entendido como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2006, p. 47). No que compete ao processo de ensino-aprendizagem, acredita-se que o letramento deva ocorrer junto à alfabetização propiciando que esta aconteça mediante a “participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas” (SOARES, 2004, p. 16).

Assim os processos de alfabetização e de letramento serão aqui encarados: como indissociáveis e interdependentes para a apropriação da linguagem escrita que, como já discutido, significa “tomar posse”, reconhecer-se participante e inserido na cultura escrita.

4 A ALFABETIZAÇÃO, O LETRAMENTO E O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA NA VISÃO DO PODER PÚBLICO

Para que se pudesse melhor compreender o que o Poder Público entende como aquisição, aprendizado ou apropriação da linguagem escrita, o presente trabalho decidiu por percorrer os documentos que direcionam e regulamentam o ensino-aprendizagem da linguagem escrita, iniciando os estudos pelos documentos federais, seguido pelos documentos que direcionam a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e expondo, por fim, as orientações da rede municipal de ensino da cidade de Rio Claro-SP.

O intuito desta etapa do trabalho não é o de julgar, avaliar ou comparar o teor dos documentos com a atual situação da educação pública no país e sim de conhecê-los a fim de compreender a concepção de alfabetização e de letramento adotada por diferentes sistemas educacionais, podendo assim, em um segundo momento, estabelecer um diálogo entre a visão de alfabetização e de letramento assumida pelo Poder Público e a concepção desses processos adotada pelos autores que referenciam teoricamente este trabalho.

Além de observar e discutir a concepção de alfabetização e de letramento dada pelo Estado, o trabalho procurou, prioritariamente, acompanhar o que se requer como ensino-aprendizado da linguagem escrita para as crianças que iniciam o Ensino Fundamental II (6º ano), ou seja, de quais conteúdos, habilidades, capacidades ou conhecimentos o sistema de educação vigente pensa que uma criança nessa idade/ano escolar deve ter se apropriado para que use de modo eficiente a linguagem escrita. Também foi uma preocupação do trabalho acompanhar quais estratégias adotadas ou de que forma que é regulamentado o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, bem como verificar se há e/ou como funcionam programas desenvolvidos pelo governo em favor da prática da alfabetização e do letramento em sala de aula.

4.1 A linguagem escrita e os processos de alfabetização e de letramento para o governo Federal

Para compreensão das expectativas do governo Federal em torno do aprendizado da linguagem escrita e dos processos de alfabetização e de letramento

que o conduzem, esta fase da pesquisa iniciou-se observando a legislação principal que rege a educação, a “Lei de diretrizes e bases da educação nacional”, a qual não traz, porém, orientações específicas sobre essa temática, somente institui que, no Ensino Fundamental de 9 anos, a educação básica do cidadão deve ocorrer mediante “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996, Lei 9394, art. 32º).

O “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (2012), do Ministério da Educação, foi outro documento consultado. Esta portaria versa sobre a necessidade e o compromisso de alfabetizar toda a população até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, o que corresponde aos oito anos de uma criança em idade escolar ideal:

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger:

I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;

II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental;

III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

Art. 2º Ficam instituídas as ações do Pacto, por meio do qual o MEC, em parceria com instituições de ensino superior, apoiará os sistemas públicos de ensino dos Estados, Distrito Federal e Municípios na alfabetização e no letramento dos estudantes até o final do 3º ano do ensino fundamental, em escolas rurais e urbanas, e que se caracterizam:

I - pela integração e estruturação, a partir do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento;

II - pelo compartilhamento da gestão do programa entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios;

III - pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos nas avaliações externas anuais.

Parágrafo único. A pactuação referida no parágrafo único do art. 1º é condição para a adesão de Estados, Distrito Federal e Municípios às ações do Pacto. (BRASIL, 2012, Portaria 867, arts. 1º e 2º, p. 22-23)

Além do pacto em favor da alfabetização, juntam-se, nas últimas duas décadas, outras reformulações, diretrizes e programas propondo mudanças na organização do processo de ensino-aprendizado, provocando alterações nas concepções de alfabetização e reorganizando seu ensino. Um dos programas que

deve ser destacado e traz as mais atuais discussões acadêmicas sobre alfabetização e letramento à tona é o programa de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o “Pró letramento” (2012).

O programa foi precursor no que diz respeito às novas concepções de alfabetização por ele trazidas, além de contribuir com a popularização do termo letramento, seus múltiplos significados e sua importância como processo condutor à apropriação da linguagem escrita. O “Pró letramento” construiu-se a partir de iniciativa do Ministério da Educação e adesão dos estados e municípios, além da participação de diferentes universidades públicas que contribuíram com a formação de professores tutores que, posteriormente, trabalhariam junto aos outros professores alfabetizadores para disseminar às ideias ali trazidas. Hoje, este programa apresenta-se como um dos mais importantes no tratamento da alfabetização, do letramento e do ensino-aprendizagem da linguagem escrita.

Porém, cabe também à pesquisa destacar como o Ministério da Educação entendia a alfabetização e o letramento antes do programa iniciar-se. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de língua portuguesa de 1997 já haviam superado a ideia de que o processo de ensino-aprendizado da linguagem escrita ocorria em dois momentos distintos. O primeiro, com duração média de um ano, em que os professores ensinariam as chamadas “primeiras letras”, onde se ensinaria o sistema alfabético e suas convenções ortográficas, o que garantiria a capacidade de ler e de escrever, e o segundo momento, com a primeira etapa/fase cumprida, se iniciaria com exercícios básicos de “redação e de treinos ortográfico-gramaticais” (BRASIL, 1997, p. 27).

Neste documento, ao tratar da inserção e da participação social do indivíduo propiciada pela utilização da linguagem escrita, o termo letramento, ainda que brevemente, ocorre em uma das notas de rodapé como

[...] produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (BRASIL, 1997, p. 21)

Por sua vez, Batista et al. (2012), no programa “Pro letramento”, trazem uma breve, porém, esclarecedora definição distinguindo os processos de alfabetização e

de letramento. A alfabetização é definida “em seu sentido restrito, para designar o aprendizado inicial da leitura e da escrita, da natureza e do funcionamento do sistema de escrita”, a partir dela ocorre o aprendizado da “tecnologia” da escrita, isto é, do “sistema alfabético de escrita, o que, em linhas gerais, significa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em “sons”, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos” (BATISTA et al., 2012, p. 10).

Por letramento, entende-se que seja o

[...] resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita (BATISTA et al., 2012, p. 11)

Assim como a compreensão da alfabetização e do letramento assemelha-se ao que esta pesquisa acredita, também é semelhante o entendimento da relação de interdependência e de simultaneidade dos processos de alfabetização e de letramento trazida pelo programa “Pró Letramento”. Batista et al. (2012, p. 13) consideram que a alfabetização e o letramento devem acontecer inseparavelmente, mesmo que suas diferenças e especificidades sejam reconhecidas. Para os autores, o aprendizado da linguagem escrita somente ocorre efetivamente quando se alfabetiza letrando, isto invalida as ideias de que se deve primeiro alfabetizar para preparar a criança para o letramento ou que a alfabetização seja uma condição para o processo de letramento. Visão semelhante a essa já era apresentada aos educadores nos Parâmetros Curriculares Nacionais desde 1997:

A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-á-bá seja pré-requisito para o início do ensino de língua e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea. Um diz respeito à aprendizagem de um conhecimento de natureza notacional: a escrita alfabética; o outro se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever (BRASIL, 1997, p. 27).

O documento usa a expressão “conhecimento notacional” com o sentido de representação convencional do sistema de escrita alfabético-ortográfico que, por sua

vez, é entendido como fonográfico, isto é, aquele que representa os fonemas da língua por símbolos ou signos gráficos.

A forma como esses processos são compreendidos revela uma concepção atual de ensino-aprendizagem, já que toma o texto como unidade de ensino da linguagem escrita. Os PCN's de língua portuguesa apontam que o aprendizado da leitura e da escrita não se concretiza tomando como unidade de ensino somente uma parte dela: letras, palavras ou frases; pois o objetivo desse aprendizado é a produção e interpretação de textos. Desta forma, ensinar a ler e a escrever somente pelo estudo isolado de letras, palavras ou frases representaria a descontextualização do processo de ensino-aprendizagem, já que se retira o objeto de estudo (a linguagem escrita) do seu ambiente natural (o texto). O que se propõe também não é a exclusão do estudo segmento das letras, das palavras ou das frases e sim que ele seja contextualizado, que o aprendiz compreenda que essas partes integram o todo que, no caso, sempre será um texto, seja ele complexo, como um romance, ou mais simples, como um bilhete (BRASIL, 1997, p. 29).

Assim como apontado acima por Soares (2006) e por outros autores, há nos documentos uma série de capacidades, conhecimentos e habilidades que são elencadas como determinantes ao aprendizado da linguagem escrita. Dentre os apontamentos realizados pelos diferentes documentos, percebe-se que há aqueles que assinalam tanto as dimensões individuais quanto as dimensões sociais da alfabetização e do letramento como importantes, é o caso, por exemplo, dos livros que pertencem ao programa "Pró letramento" e os PCN's de língua portuguesa. Porém, há também documentos que somente apontam condições referentes às dimensões individuais desses processos, o que os afasta da concepção de alfabetização e de letramento pensada, neste trabalho, como ideal ao ensino-aprendizado da linguagem escrita.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais pensam a leitura para além do importante processo de decodificação dos signos linguísticos. Este documento concebe o leitor como sujeito ativo na construção dos significados do texto e acredita que, antes mesmo de decifrar as letras que compõem o sistema escrito, ele deve realizar a leitura do texto, compreendendo aspectos anteriores a esse processo. A leitura, além de envolver a compreensão dos símbolos, das sílabas e das palavras, é pensada como processo em que os significados encontram-se ao pensar o objetivo do texto, seu assunto, o gênero, o suporte, o autor, a antecipação, a inferência e a

verificação de hipóteses, os significados são encontrados ao tomar decisões e arriscar-se em busca da compreensão e, certamente, também na capacidade de reconhecer e de decodificar o sistema alfabético (BRASIL, 1997, p. 41).

Além de toda a complexidade envolvida no processo de leitura, há também as condições necessárias para a escrita, que, por mais que haja quem pense que ler e escrever envolvam as mesmas capacidades, sabe-se que são processos distintos, que exigem capacidades diferentes. Batista et al. (2012, p. 15) elencam e dissertam detalhadamente sobre cinco eixos que consideram fundamentais para a apropriação da linguagem escrita: compreensão e valorização da cultura escrita; apropriação do sistema de escrita; leitura; produção escrita; e desenvolvimento da oralidade.

Sobre cada eixo há uma série de capacidades, conhecimento e atitudes envolvidas, elas são discutidas com profundidade e clareza no estudo desenvolvido por Batista et al. (2012). Aqui, porém, serão apenas apontadas todas as condições envolvidas em cada um dos cinco eixos:

Quadro 2: Compreensão e valorização da cultura escrita

COMPREENSÃO E VALORIZAÇÃO DA CULTURA ESCRITA
CAPACIDADES, CONHECIMENTO E ATITUDES:
Conhecer os usos e funções sociais da escrita
Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade
Conhecer os usos da escrita na cultura escolar
Desenvolver as capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar: (i) Saber usar os objetos de escrita presentes na cultura escolar; (ii) Desenvolver capacidades específicas para escrever.

Fonte: Adaptado de Batista et al. (2012, p. 18)

Quadro 3: Apropriação do sistema de escrita

APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA
CAPACIDADES, CONHECIMENTO E ATITUDES:
Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação)
Dominar convenções gráficas: (i) Compreender a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa; (ii) Compreender a função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação de

final de frase.
Reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc.
Conhecer o alfabeto: (i) Compreender a categorização gráfica e funcional das letras; (ii) Conhecer e utilizar diferentes tipos de letra (de fôrma e cursiva).
Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita
Dominar as relações entre grafemas e fonemas: (i) Dominar regularidades ortográficas; (ii) Dominar irregularidades ortográficas.

Fonte: Adaptado de Batista et al. (2012, p. 24)

Quadro 4: Leitura

LEITURA
CAPACIDADES, CONHECIMENTO E ATITUDES:
Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura
Desenvolver capacidades de decifração: (i) Saber decodificar palavras; (ii) saber ler reconhecendo globalmente as palavras.
Desenvolver fluência em leitura
Compreender textos: (i) Identificar finalidades e funções da leitura, em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto; (ii) Antecipar conteúdos de textos a serem lidos em função de seu suporte, seu gênero e sua contextualização; (iii) Levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido; (iv) Buscar pistas textuais, intertextuais e contextuais para ler nas entrelinhas (fazer inferências), ampliando a compreensão; (v) Construir compreensão global do texto lido, unificando e inter-relacionando informações explícitas e implícitas; (vi) Avaliar ética e afetivamente o texto, fazer extrapolações.

Fonte: Adaptado de Batista et al. (2012, p. 40)

Quadro 5: Produção escrita

PRODUÇÃO ESCRITA
CAPACIDADES, CONHECIMENTO E ATITUDES:
Compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros

Produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação:

- (i) Dispor, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com as convenções gráficas apropriadas;
- (ii) Escrever segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas;
- (iii) Planejar a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos;
- (iv) Organizar os próprios textos segundo os padrões de composição usuais na sociedade;
- (v) Usar a variedade linguística apropriada à situação de produção e de circulação, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e à gramática;
- (vi) Usar recursos expressivos (estilísticos e literários) adequados ao gênero e aos objetivos do texto;
- (vii) Revisar e reelaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previstos.

Fonte: Adaptado de Batista et al. (2012, p. 47)

Quadro 6: Desenvolvimento da oralidade

DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE
CAPACIDADES, CONHECIMENTO E ATITUDES:
Participar das interações cotidianas em sala de aula: (i) escutando com atenção e compreensão; (ii) respondendo às questões propostas pelo(a) professor(a); (iii) expondo opiniões nos debates com os colegas e com o(a) professor(a)
Respeitar a diversidade das formas de expressão oral manifestas por colegas, professores e funcionários da escola, bem como por pessoas da comunidade extraescolar: (i) Usar a língua falada em diferentes situações escolares, buscando empregar a variedade linguística adequada; (ii) Planejar a fala em situações formais; (iii) Realizar com pertinência tarefas cujo desenvolvimento dependa de escuta atenta e compreensão.

Fonte: Adaptado de Batista et al. (2012, p. 54)

Ao observar essas capacidades, conhecimentos e atitudes descritas por Batista et al. (2012), que estão envolvidas no ensino-aprendizagem da linguagem escrita, nota-se o quão complexo é todo o processo, já que fatores de diferentes naturezas (capacidades, conhecimentos, competências, conteúdos, saberes,

atitudes, procedimentos, habilidades motoras e cognitivas, etc) estão envolvidos. Nota-se também que os cinco eixos apresentados compreendem processos distintos, porém, necessários à apropriação da linguagem escrita e relevam-se atrelados às concepções de alfabetização e de letramento apontadas como referencial para esta pesquisa, já que as dimensões individuais e sociais desses processos estão descritas no conjunto de condições presentes em cada um desses eixos.

Há outros documentos que norteiam o ensino aprendizagem da linguagem escrita, como os que são utilizados como referenciais para as avaliações externas determinadas pelo “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”. Dentre algumas que se destacam, há a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) que, por intermédio de escalas de proficiência que aferem a leitura e a escrita, objetiva apontar diferentes níveis de alfabetização e de letramento em língua portuguesa dos alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2014b, não paginado).

Outro material muito importante para esta pesquisa, já que compreende a faixa etária e nível de escolaridade aqui analisados, disponibilizado no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), subordinado ao Ministério da Educação, é a Matriz de Referência de competências e habilidades requeridas na avaliação de leitura da Prova Brasil, avaliação censitária anual que envolve os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino. Nela, há um conjunto de capacidades que são usadas para a elaboração da avaliação de leitura, a utilização das letras “D” que vão de “D1” a “D15” apresentadas abaixo referem-se aos descritores das competências e/ou habilidades requeridas nestas provas:

Quadro 7: Matriz de Referência - Língua Portuguesa - 6º ano do Ensino Fundamental

Descritores do Tópico I: <u>procedimentos de Leitura</u>
D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto. D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
Descritores do Tópico II: <u>implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto</u>
D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.). D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
Descritores do Tópico III: <u>relação entre Textos</u>
D15 – 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.
Descritores do Tópico IV: <u>coerência e Coesão no Processamento do Texto</u>
D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D8 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
Descritores do Tópico V: <u>relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido</u>
D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
Descritores do Tópico VI: <u>variação Linguística</u>
D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Adaptado de Brasil ([2011], não paginado, grifo do autor)

Percebe-se que, diferente do que é feito no material produzido por Batista et al. (2012) para o programa “Pró letramento” (2012), a Prova Brasil, avaliação externa de maior abrangência nacional, não avalia as capacidades, os conhecimentos e as atitudes dos cinco eixos citados apontados pelo Ministério da Educação como

importantes para o aprendizado da linguagem escrita. Matriz de Referência da Prova Brasil restringe-se somente à aferição de algumas competências e habilidades pertencentes ao eixo de leitura.

Gontijo (2013b, p. 280), ao realizar uma análise das matrizes de referência que compõem a “Provinha Brasil”, avaliação destinada aos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental que, assim como a Prova Brasil, toma somente o eixo de leitura como base para a elaboração da prova, considera que a delimitação de conhecimentos e habilidades apresentadas em alguns descritores apresenta-se como um prejuízo, já que, com isto, muitas instituições de ensino passam a preparar os alunos aos testes, deixando de lado muitas condições necessárias ao aprendizado da leitura e principalmente da escrita, o que prejudica a apropriação da linguagem escrita e a inserção do indivíduo nessa cultura:

[...] as análises das matrizes de referência mostram como os eixos e habilidades que servem de fundamento para a construção dos testes e que podem vir a servir de base para medir a qualidade da alfabetização foram sendo reduzidos até chegar ao ponto de avaliar somente a leitura numa abordagem mecanicista e cognitivista. A adoção desse tipo de avaliação, em nível nacional, para crianças do 3º ano, provoca, sem dúvida, a homogeneização do que é ensinado nas escolas públicas brasileiras e, como as matrizes são compostas com habilidades básicas, dificilmente, os pequenos frequentadores das escolas públicas terão espaço nessas escolas para exercitarem o dizer, o escrever e o ler criticamente (GONTIJO, 2013b, p. 280).

Percebe-se, pois, que tomar tais descritores para nortear o ensino-aprendizagem da linguagem escrita é um erro, já que desconsidera todas as outras condições que não se limitam à leitura, além de, inclusive, restringir o processo de leitura a um número pequeno de condições que minimizam toda a complexidade do processo. Qual seria, então, o papel da escola em torno do ensino-aprendizagem da linguagem escrita? De que forma esta instituição se comprometeria com a inserção do indivíduo na cultura escrita?

O documento “Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais” (2004) entende que a escola deve ser um espaço de extensão das relações sociais estabelecidas fora dela, considerando que, para o ensino-aprendizagem da linguagem escrita, é importante que a leitura e a escrita tenham significado às crianças, sejam compreendidas não como objetos de aprendizagem da linguagem e sim como objetos de valor social com funções, utilidades e características diferentes de um texto para o outro. Assim, parte-se da ideia que o aprendizado deve ocorrer

em situações em que as crianças observem modelos de escrita e de leitura e os tomem para si, querendo fazer parte das situações de comunicação que os envolvam e, para isso, deve-se ir além do trabalho sistemático de compreensão do sistema alfabético-ortográfico, que também é muito importante (BRASIL, 2004, p. 21).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, no que compete ao ensino-aprendizagem da leitura, têm posição semelhante e considera que se aprende ler lendo: isto significa que para que se aprenda a decodificar os símbolos que fazem parte do sistema de escrita, é preciso que os alunos estejam imersos em práticas reais de leitura e possam, a partir daí, “adquirir o conhecimento da correspondência fonográfica, de compreender a natureza e o funcionamento do sistema alfabético” (BRASIL, 1997, p. 42). O documento enfatiza que aluno, ao ler, não deve ter como objetivo principal a decifração dos símbolos (letras, sílabas ou palavras) e sim a busca pelos significados trazidos pelo texto, que, por sua vez, exige a coordenação de “estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação”. Em síntese, é preciso que os alunos leiam, nas escolas, com o objetivo principal de buscar significados, compreensão e relação com o mundo que os circunda e que o aprendizado das “tecnologias” de decodificação apresentem-se como um meio para se chegar a este fim (BRASIL, 1997, p. 70).

Assim como para aprender ler lendo, aprende-se escrever escrevendo. Este documento acredita que a escrita deva também ocorrer em situações que aproximem os aprendizes aos modelos de escritores verdadeiros. Assim, os alunos devem compreender que os textos são escritos sempre com uma finalidade, possuem um interlocutor que interfere nessa escrita e que há tipos e gêneros diferentes de textos, cada qual com características, estrutura e linguagem que os diferenciam (BRASIL, 1997, p. 28). Assim como na leitura, o texto deve ser encarado como unidade de comunicação e o aluno levado a entender que o processo de codificação dos sons em letras faz parte da construção desse todo que é o texto que ganhará significado ao interagir no espaço social com os leitores:

É preciso que se coloquem as questões centrais da produção desde o início: como escrever, considerando, ao mesmo tempo, o que pretendem dizer e a quem o texto se destina — afinal, a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê. É preciso que

aprendam os aspectos notacionais da escrita (o princípio alfabético e as restrições ortográficas) no interior de um processo de aprendizagem dos usos da linguagem escrita. É disso que se está falando quando se diz que é preciso “aprender a escrever, escrevendo” (BRASIL, 1997, p. 48)

Por fim, vale ressaltar outro importante apontamento realizado no texto “Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais” (BRASIL, 2004, P. 20-21): há crianças que, antes de ingressar no Ensino Fundamental com 6 anos de idade, não apresentam ou pouco apresentam experiências significativas com a linguagem escrita. A escola, nesse sentido, tem o papel de iniciar a relação de compreensão dos significados que permeiam o texto escrito, criando um “um ambiente alfabetizador, que possibilite às crianças não apenas ter acesso ao mundo letrado, como também nele interagir”.

4.2 A linguagem escrita e os processos de alfabetização e de letramento para o governo do estado de São Paulo

O governo do estado de São Paulo, por intermédio de sua Secretaria de Educação, estabelece as orientações curriculares para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na mesma direção do que é posto pelo governo Federal. A Secretaria de Educação toma como objetivo principal do curso de língua portuguesa no Ensino Fundamental “possibilitar que todos os nossos alunos se tornem leitores e escritores competentes”, ressaltando que a maioria dos alunos atendidos nas escolas públicas não tiveram acesso à cultura escrita (SÃO PAULO, 2008, p. 7, grifo do autor).

Esse reconhecimento explicitado nas “Orientações curriculares do Estado de São Paulo: língua portuguesa e matemática - ciclo I” transfere às escolas públicas a responsabilidade de criar um ambiente favorável às interações com diferentes materiais de linguagem escrita, proporcionando situações de práticas sociais de uso da leitura e da escrita. O documento ressalta que a escola deve construir as capacidades necessárias para que o indivíduo insira-se nesta cultura (SÃO PAULO, 2008, p. 7).

Neste material não se usa a expressão “letramento”, mas sua concepção encontra-se fundida à de alfabetização que é concebida como um processo que exige muito mais do que juntar letras e decifrar códigos: “a alfabetização é a

aprendizagem do sistema de escrita e da linguagem escrita em seus diversos usos sociais porque consideramos imprescindível a aprendizagem simultânea dessas duas dimensões” (SÃO PAULO, 2008, p. 8).

O ler e o escrever são considerados atividades de interação cultural, que possibilitam, ao homem, criação e representação de sua identidade, apresentando-se como instrumentos de atuação e de interação e, inclusive, de modificação do espaço social. A leitura e a escrita dependem do “conhecimento do alfabeto, a forma gráfica das letras, seus nomes e seu valor sonoro”, mas também dependem do reconhecimento dos mais diversos contextos, situações, tipos, gêneros, veículos, funções e utilidades dos textos. E, nesse sentido, segundo o documento, cabe à escola possibilitar essa diversidade de momentos que favorecerão à alfabetização e, conseqüentemente, à participação da cultura escrita (SÃO PAULO, 2008, p. 8).

Assim como exposto por Soares (2006), o documento ressalta que as práticas de leitura e de escrita não se encerram quando se conclui um ano escolar ou etapa de ensino. Entende-se que o desenvolvimento de competências necessárias ao domínio da leitura e da escrita se dá quanto mais se utiliza a linguagem escrita. Assim, aqueles que menos a utilizam, naturalmente terão mais dificuldades em lidar com as práticas de leitura e de escrita na escola, acarretando o fracasso ou maior dificuldade na construção de conhecimentos sobre a linguagem escrita daqueles que, antes de iniciarem sua vida escolar, tiveram pouco acesso à cultura escrita (SÃO PAULO, 2008, p. 8).

Este documento traz também expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa para todo o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental). Porém, como o documento é de 2008, optou-se por apresentar aqui as “Expectativas de aprendizagem de língua portuguesa: anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)” do ano de 2013, documento também elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Atendendo à proposta desta pesquisa de refletir sobre a alfabetização, o letramento e o aprendizado da linguagem escrita de alunos que iniciam o 6º ano do Ensino Fundamental II, apresenta-se a seguir somente as competências e habilidades que são ou deveriam ser aprendidas pelos alunos ao final do 5º ano escolar:

Quadro 8: Expectativas de Aprendizagem de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano

• Participar de situações de intercâmbio oral do cotidiano escolar, tanto as menos formais, quanto as mais formais (como seminários, mesas-redondas, apresentações orais de resultados de estudo, debates, entre outros): ouvindo com atenção, intervindo sem sair do assunto tratado, formulando e respondendo perguntas, justificando suas respostas, explicando e compreendendo explicações, manifestando e acolhendo opiniões, argumentando e contra-argumentando;
• Participar de debates sobre temas da atualidade alimentados por pesquisas próprias em jornais, revistas e outras fontes;
• Planejar e participar de situações mais formais de uso da linguagem oral no âmbito escolar (como seminários, mesas-redondas, apresentações orais de resultados de estudo, debates, entre outros), sabendo utilizar alguns procedimentos de escrita e recursos para organizar sua exposição;
• Apreciar textos literários e participar dos intercâmbios posteriores à leitura em diferentes situações como, por exemplo, a Roda de Leitores;
• Ler textos para estudar os temas tratados nas diferentes áreas de conhecimento (como, por exemplo, textos de enciclopédias, textos que circulam na internet, publicados em jornais impressos, revistas, etc.), em parceria ou individualmente;
• Utilizar – no processo de ler para estudar ou de informar-se para produzir novos textos - procedimentos como: copiar a informação que interessa, grifar trechos, fazer anotações, organizar esquemas que sintetizem as ideias mais importantes do texto e as relações entre elas etc.;
• Selecionar textos no processo de estudo e pesquisa, em diferentes fontes apoiando-se em títulos, subtítulos, imagens, negritos, em parceria ou individualmente;
• Ler, por si mesmo, textos de diferentes gêneros (como contos, fábulas, mitos, lendas, crônicas, poemas, textos teatrais, da esfera jornalística etc.), apoiando-se em conhecimentos sobre o tema do texto, as características de seu portador, da linguagem própria do gênero e do sistema de escrita;
• No processo de leitura de textos utilizar recursos para compreender ou superar dificuldades de compreensão (como, por exemplo, pedir ajuda aos colegas e ao professor, reler o trecho que provoca dificuldades, continuar a leitura com intenção de que o próprio texto permita resolver as dúvidas ou consultar outras fontes, entre outros procedimentos);
• Reescrever, em parceria ou individualmente, histórias conhecidas, modificando o narrador ou o tempo ou o lugar, recuperando as características da linguagem escrita e

do registro literário;
• Produzir textos de autoria em parceria ou individualmente (como, por exemplo, cartas de leitor; indicações literárias; textos expositivos sobre temas estudados em classe; textos da esfera jornalística dentro de projetos de produção de jornais – murais ou impressos), utilizando recursos da linguagem escrita e o registro adequado ao texto (jornalístico, acadêmico-escolar, etc);
• Produzir contos de autoria, em parceria ou individualmente, utilizando recursos da linguagem escrita e do registro literário;
• No processo de reescrita de textos e de produção de textos de autoria: planejar o que vai escrever considerando o contexto de produção; textualizar, utilizando-se de rascunhos; reler o que está escrevendo, tanto para controlar a progressão temática quanto para avançar nos aspectos discursivos e textuais;
• Participar de situações de revisão de textos realizadas coletivamente, em parceria com colegas ou individualmente considerando - em diferentes momentos - as questões da textualidade (coerência, coesão – incluindo-se a pontuação), e a ortografia, depois de finalizada a primeira versão.

Fonte: Adaptado de São Paulo (2013a, não paginado).

Observa-se que o documento não distingue as competências e habilidades que se referem à linguagem escrita daquelas destinadas às outras. O que se faz, de maneira geral, é elencar um conjunto de saberes aplicáveis e necessários aos diversos usos da língua portuguesa.

4.3 A linguagem escrita e os processos de alfabetização e de letramento para o município de Rio Claro-SP

Em última instância, a pesquisa preocupou-se em analisar os documentos municipais sobre o ensino-aprendizagem da linguagem escrita e de seus processos de alfabetização e de letramento. A escolha por observar a legislação e as orientações do município de Rio Claro-SP deu-se pelo fato dos testes, avaliações e questionários analisados nesta pesquisa serem referentes aos alunos ingressantes do Ensino Fundamental II deste município, o que faz com que, naturalmente, a maioria dos alunos tenham frequentado esta Rede Municipal de Ensino até o 5º ano do Ensino Fundamental.

A visitação a tais materiais proporcionou a constatação das mesmas concepções adotadas neste trabalho, já que a “Reorientação Curricular da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro” utiliza-se, ao tratar da alfabetização e do letramento, também dos estudos desenvolvidos apresentados por Soares (2006). Este documento orienta sua rede de ensino para que crie ambientes que estimulem as práticas de leitura e de produção escrita aproximadas da realidade dos alunos. Acredita-se, assim como as discussões apresentadas acima, que a vivência em espaços com materiais de leitura e de escrita diversificados proporcionariam reflexão em torno das diferentes características, estilos, usos e finalidades de cada texto (RIO CLARO, 2008, p. 57).

A rede municipal de ensino de Rio Claro-SP orienta-se, como já citado, pela concepção de alfabetização e de letramento defendida por Soares (2006), entendendo a alfabetização como processo de aprendizagem da escrita alfabética a partir da compreensão do funcionamento e da utilização do alfabeto, memorização das convenções letra-som e domínio do seu traçado. O domínio de tais conhecimentos e habilidades conduziriam ao aprendizado da leitura e da escrita. Quanto ao letramento, compreendem-no como exercício da linguagem escrita a partir da leitura e da escrita em um ambiente cujas situações sejam as mais próximas possíveis da realidade vivida pelos alunos no seu dia a dia (RIO CLARO, 2008, p. 57).

A realização desses processos no ensino-aprendizagem da linguagem escrita é concebida como inseparável e simultânea. A “Reorientação Curricular da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro” acredita também que se deve “alfabetizar letrando”, o que, para o documento, significa trabalhar com os mais diferentes gêneros textuais que fazem parte das tipologias narrar, descrever, relatar, expor e argumentar; levando o aluno a compreender o funcionamento da linguagem escrita dentro dos diferentes usos que se pode fazer com ela (RIO CLARO, 2008, p. 57-58).

Quanto a importância dada à alfabetização e ao letramento no Ensino Fundamental I, é importante destacar a Resolução SME 006/2015 que apresenta as diretrizes que organizam o currículo escolar da educação infantil e fundamental da desta rede de ensino. Ainda que o documento faça uma ressalva em torno do trabalho com todos os conhecimentos em todas as disciplinas, ele prioriza o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras (RIO CLARO, 2015, art. 5º). Essa prioridade apontada na legislação municipal é exposta na “Reorientação

Curricular da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro” por meio de procedimentos recomendados à área das Linguagens. Nela, recomenda-se o trabalho com atividades variadas que possibilitem diferentes práticas discursivas envolvendo os mais diversos gêneros textuais, com usos, finalidades e intenções variadas, trabalhando, então, os textos das mais diferentes situações e contextos. Junto à imersão da criança no amplo universo de textos escritos que existe, a escola, de acordo com o documento, deve encorajar a criança “a pensar, a discutir, a conversar e, especialmente, a raciocinar sobre a escrita alfabética”, levando-a ao “conhecimento sobre a natureza e o funcionamento do sistema de escrita, compreendendo e se apropriando dos usos e convenções da linguagem escrita nas suas mais diversas funções” (RIO CLARO, 2008, p. 100-101).

Quanto às expectativas de aprendizado ao final do 5º do Ensino Fundamental, um dos objetivos desta pesquisa, a “Reorientação Curricular da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro” traz um quadro com todos os conteúdos a serem desenvolvidos no Ciclo II (entre o 4º e 5º ano) do Ensino Fundamental. O documento somente apresenta os conteúdos de linguagem sem distinguir a que linguagem cada um se refere:

Quadro 9: Ciclo II – 4º e 5º Anos – Linguagem

Função social da escrita	Diferentes gêneros textuais
Produção de textos coletivos	Portadores de textos diversos (lista, bilhete, carta, receita, culinária, etc) –observação, manuseio, produção.
Revisão e reescrita de textos	Ortografia
Leitura	Pontuação
Produções de textos dissertativos	Ampliação de vocabulário
Discussões argumentativas	Narrativas orais
Inferência de informações explícitas e implícitas presentes nos textos	Uso de conectivos como recurso de escrita
Coerência e coesão textual	Relatos pessoais orais e escritos
Contação de histórias	Pintura
Desenho	Colagem
Modelagem	Diferentes manifestações culturais
Música	

Fonte: RIO CLARO (2008, p. 108)

Nota-se que o quadro traz condições necessárias não somente à linguagem escrita, apresentando algumas que pertencem a outros tipos de linguagens. Além disso, quando trata de capacidades necessárias à apropriação da linguagem escrita, o quadro as apresenta de forma muito genérica: fala-se em ensinar e aprender, por exemplo, a leitura, a escrita e a ortografia, mas não se especifica quais capacidades, atitudes, competências, habilidades ou conhecimentos deveriam ser trabalhados e aprendidos ao final do 5º ano do Ensino Fundamental.

5 A LINGUAGEM ESCRITA DE ALUNOS QUE CONCLUÍRAM O ENSINO FUNDAMENTAL I

O presente capítulo tem como objetivo discutir a alfabetização, o letramento e a apropriação da linguagem escrita dos alunos que já concluíram o Ensino Fundamental I e, atualmente, frequentam o 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual do município de Rio Claro-SP. A exposição de dados e as discussões feitas abaixo realizaram-se a partir do acesso a documentos relativos a uma pesquisa realizada com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (protocolo 6112 – Anexo A) e que disponibilizou os dados para esse trabalho.

Os documentos utilizados aqui foram: a) questionário para traçar um perfil do aluno leitor, b) avaliação diagnóstica de leitura: Avaliação da Aprendizagem em Processo de Língua Portuguesa enviada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e aplicada aos alunos pela escola; e c) Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita – Adape, cujo objetivo é diagnosticar falhas no uso das convenções da escrita (uso inadequado de letras e acentos gráficos) e questões gramaticais.

Neste momento, recorre-se novamente à exploração documental, pois, como apontado anteriormente, acredita-se que os documentos “[...] constituem fonte rica e estável de dados”. Gil (2002, p. 45) defende que “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”.

Na mesma direção, Corsetti (2006) aponta a importância das pesquisas utilizarem diferentes documentos, confrontando e cruzando fontes:

O ponto de partida não é assim, a pesquisa de um documento, mas a colocação de um questionamento – o problema da pesquisa. O cruzamento e confronto das fontes é uma operação indispensável, para o que a leitura hermenêutica da documentação se constitui em operação importante do processo de investigação, já que nos possibilita uma leitura não apenas literal das informações contidas nos documentos, mas uma compreensão real, contextualizada pelo cruzamento entre fontes que se complementam, em termos explicativos (CONSERTTI, 2006, p. 36)

A autora destaca que o trabalho desenvolvido por pesquisadores que adotam a exploração documental, com o passar do tempo, tem deixado de utilizar os documentos somente como fontes que “possam falar toda a verdade” e tem passado

a problematizá-los (CONSERTTI, 2006, p. 36). Ela ainda aponta que os estudos mais recentes têm incorporado “novas fontes” como úteis à pesquisa qualitativa, na educação, em especial:

A imprensa pedagógica, o livro escolar, o caderno do aluno, o mobiliário, o uniforme, por exemplo, não servem apenas para nos fazer aproximar de um aspecto da realidade que estamos investigando, mas eles próprios – suas condições de produção e de circulação, seus usos, as transformações por que passaram ao longo do tempo – passam a interessar [...] (CONSERTTI, 2006, p. 36)

A utilização dos dados, produto bruto obtido junto aos alunos, oportunizou o confronto do material teórico explorado com a prática, com o problema em seu ambiente natural, o que, segundo Minayo et al. (2009, p. 26), mostra-se importante para que se confirme ou se refute hipóteses levantadas.

Desta forma foram utilizados os documentos nesta pesquisa, tornaram-se objeto de estudo e compreensão real dos processos de alfabetização e de letramento e do aprendizado da linguagem escrita. As avaliações e os questionários não foram aqui utilizados somente para que os dados fossem descritos, a partir de uma leitura “apenas literal das informações contidas nos documentos”, mas para que fossem também interpretados de modo que dialogassem com estudos já desenvolvidos sobre a apropriação da linguagem escrita e pudessem revelar a situação real do ensino-aprendizagem dessa cultura.

Assim sendo, como última etapa deste capítulo, desenvolveu-se a análise do material colhido. Fazendo com que os dados obtidos fossem confrontados com a teoria, buscando estabelecer uma discussão que envolvesse tais dados, os documentos educacionais analisados no capítulo anterior e os estudos acadêmicos apresentados neste trabalho. Este diálogo apresentou-se como procedimento necessário para a compreensão mais precisa dos processos de alfabetização, de letramento e de aprendizado da linguagem escrita.

Finda-se, assim, o último procedimento metodológico desta pesquisa, no qual a valorização, a compreensão e a interpretação dos dados, articulam-se à teoria que fundamentou toda a pesquisa para que os dados fossem ordenados, classificados e analisados (MINAYO et al., 2009, p. 27).

5.1 A relação dos alunos com a linguagem escrita: traçando um perfil deste leitor

Inicialmente, o presente trabalho buscou compreender a relação que os alunos estabelecem com a leitura, para tanto, as descrições e as análises que se seguem referem-se aos dados dos questionários compostos por 18 questões de múltipla escolha (Apêndice A) aplicados a 92 alunos dos 6º anos do Ensino Fundamental.

A construção do questionário respondido pelos alunos deu-se a partir da leitura de Failla et al. (2012), cuja obra “Retratos da leitura no Brasil 3” realiza, dentre outras coisas, importantes discussões em torno da leitura, do papel da escola na formação de leitores, da alfabetização como meio para se formar bons leitores e da relação dos jovens com os livros. A segunda parte do material apresenta uma pesquisa capaz de produzir um “retrato” da leitura no Brasil, trazendo à tona a relação dos brasileiros com a leitura e com os livros: fatores que impedem a leitura, motivações e interesses dos leitores, influências e formas de acesso aos livros, a leitura no imaginário dos brasileiros, etc.

Assim como na segunda parte da obra de Failla et al. (2012), a presente pesquisa, com a elaboração de um questionário adaptado ao público investigado, buscou traçar um perfil do aluno leitor, vislumbrando entender o quanto eles compreendem e valorizam a linguagem escrita em suas diferentes manifestações. A utilização deste questionário para investigar a relação dos alunos com a linguagem escrita, apoiado na assertiva de Batista et al. (2012, p. 19) de que é importante o contato dos alunos com diferentes gêneros e suportes de textos escritos para a inserção do indivíduo na cultura escrita, buscou analisar importantes aspectos como os “espaços de circulação dos textos”, os “espaços institucionais de manutenção, preservação, distribuição e venda de material Escrito”, os “diversos suportes da escrita” e os “instrumentos e tecnologias utilizados para o registro escrito” (BATISTA et al., 2012, P. 19).

O questionário organizou-se em 18 questões das quais somente três eram abertas e todas as outras de múltipla escolha, apresentando diferentes alternativas que foram amplamente pensadas de acordo com a idade e o contexto social das crianças. Porém, todas as questões contavam com a opção “Outros(as)”, que possibilitava que os alunos apontassem outras respostas que não fossem indicadas

nas alternativas. Além da identificação do aluno, apresentação do sexo e idade na primeira questão, questionou-se sobre:

- O que significa a leitura para você?
- O que gosta de fazer em seu tempo livre?
- Você gosta de ler?
- Por que ler?
- O que lhe motiva para ler um livro?
- Quais materiais (suporte) você mais lê?
- Qual gênero textual que você mais lê?
- Em média, quantos livros inteiros já leu em sua vida?
- Lembra-se de algum livro marcante que leu? Qual?
- Quem mais lhe incentiva ou incentivou em suas leituras?
- Com que frequência vê ou via sua mãe (ou responsável do sexo feminino) lendo?
- Com que frequência vê ou via seu pai (ou responsável do sexo masculino) lendo?
- Costuma ganhar livros de amigos ou familiares?
- Se possui livros, qual a principal forma de acesso a eles?
- Se lê livros, onde costuma lê-los?
- Na escola em que frequentou o Ensino Fundamental I, com que frequência ia à biblioteca?
- Como você se avalia ao ler?

Anexada ao final deste trabalho encontra-se a tabulação (Apêndice B) dos dados obtidos, que, neste capítulo, serão apresentados de forma resumida, somente apresentando o que se destacou como resposta em cada questão e, quando possível, realizando a discussão desses dados. É importante frisar que todas as questões foram postas aos alunos para que eles respondessem-nas voluntariamente e assinalassem somente uma das alternativas presentes em cada pergunta, porém, eventualmente, os alunos indicaram mais de uma resposta ou não assinalaram nenhuma, o que foi considerado, como natural, visto a imaturidade das crianças nesta faixa etária. Apesar dos números, em algumas questões, não corresponderem exatamente às 92 respostas esperadas, considera-se que isso não prejudicou o

resultado global da pesquisa, já que, mesmo que tenham assinalado mais de uma ou nenhuma resposta, ainda assim, o resultado representa a visão de cada aluno em relação ao que lhe foi perguntado.

A primeira questão realizada obteve estritamente informações quantitativas, revelando o número de crianças envolvidas na pesquisa, 92; a idade delas, que variou entre 10 e 13 anos, sendo que 67,39% apresentavam 11 anos completos no momento da aplicação do questionário. Das 92 crianças, 54 eram do sexo feminino e as outras 38 eram do sexo masculino.

Uma das questões postas aos alunos referia-se a suas práticas de lazer: questionou-se sobre o que eles gostam de fazer em seu tempo livre. Para esta pergunta, procurou-se fornecer um número significativo de alternativas com atividades tipicamente realizadas pelas crianças atualmente, além de permitir que indicassem outra atividade ali não apresentada. Dentre as 17 respostas possíveis, mais de 50% apontaram atividades diretamente relacionadas ao uso das tecnologias, tais como “assistir televisão/escutar música ou rádio”, “acessar redes sociais (*Facebook/Twitter/Orkut/WhatsApp*)”, “navegar na internet” ou “jogar videogames”.

As respostas dadas a esta questão revelam mudanças nos hábitos das crianças, que, cada vez mais, interagem com o mundo por meio de algum aparelho eletrônico e, por conseguinte, realizam leituras por esses meios. A questão 07, que será discutida posteriormente, revela que 24,81% das crianças utilizam primordialmente a internet como suporte (material) de leitura. Ou seja, são muitos os que migraram para as leituras *on-line*.

Tais apontamentos revelam que os aparelhos tecnológicos, em especial a internet, tornaram-se objetos de lazer e, conseqüentemente, ganham, cada vez mais, um espaço maior como portadores de diferentes textos. Marcuschi (2007) interpreta como natural o surgimento desses suportes e acrescenta que, junto a eles, novos gêneros, com características peculiares a este meio, também surgiram:

[...] os grandes suportes tecnológicos da comunicação tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet, por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão por sua vez propiciando e abrigando gêneros novos bastante característicos. Daí surgem formas discursivas novas, tais como editoriais, artigos de fundo, notícias, telefonemas, telegramas, telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (*e-mails*), bate-papos virtuais, aulas virtuais e assim por diante (MARCUSCHI, 2007, p. 20, grifo do autor)

Outra questão respondida pelos alunos foi: “O que significa a leitura para você?”. Este questionamento permite que se inicie uma proveitosa discussão em torno da concepção dos alunos sobre o que é a leitura, qual relação que eles estabelecem com ela e qual valor a ela dado. Das alternativas apresentadas aos alunos, as mais assinaladas foram: “fonte de conhecimento para a vida” com 51,02%; “uma atividade interessante” foi marcada por 29,59%; e outros 5,1% apontaram que a leitura representa “uma atividade prazerosa”. Estes resultados revelam uma visão muito positiva dos alunos em relação à leitura, tais respostas são aqui interpretadas como um reconhecimento da leitura como uma atividade útil à vida e que, ao contrário de algumas máximas que circulam socialmente, gera prazer e é interessante. Os resultados revelam também que pouco são aqueles que observam a leitura sob um aspecto negativo, somente 7,14 % relacionaram a leitura a uma atividade que “ocupa muito tempo”, “prática obrigatória”, que “produz cansaço/exige muito esforço” ou “uma atividade entediante (chata)”.

Ainda sobre esse questionamento, chama atenção o baixo índice de alunos que apontaram que a leitura seja “fonte de conhecimento para a escola”: somente 5,1%. Isso revela uma consciência da leitura para além do seu caráter escolarizado que ela assume dentro das escolas. Ao não atrelar a leitura à prática estritamente escolar, os estudantes mostram-se capazes de compreender que, antes de interagirem com os textos escolares, já eram leitores ou pseudoleitores de textos que circulam socialmente e reconhecem a importância e função social da escrita além do espaço institucionalizado de circulação destes textos que é a escola.

Três outras questões que ajudaram a traçar o perfil do aluno como leitor nesta pesquisa foram: “você gosta de ler?”, “por que ler?” e “o que lhe motiva ler um livro?”. Novamente, as respostas convergiram com as dadas à questão anterior, revelando também uma visão otimista do aluno em relação à leitura. Cerca de 93% dos envolvidos na pesquisa indicaram que gostam muito ou gostam um pouco de ler. Quanto ao questionamento do “por que ler?”, 71,73% assinalaram que leem por prazer, outros 21,73% por obrigação e 6,52% disseram não saber os motivos. À última pergunta, do mesmo modo, os alunos apontaram um posicionamento animador, já que indicaram como principais motivos para ler um livro o “prazer, gosto ou necessidade espontânea” (40,42%) e “atualização cultural/conhecimentos gerais” (38,29%).

Esses resultados esclarecem o valor social dado, pelas crianças, à leitura, algo que pode, segundo o documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais” (BRASIL, 2004, p. 21), ser maior ou menor dependendo do contexto social, cultural, econômico etc que as crianças vivem. O documento sugere que as crianças, ao entrarem no Ensino Fundamental com 6 anos de idade, já vivenciaram muitas práticas de leitura e de escrita, já que se vive “numa sociedade cuja cultura dominante é a letrada”, então, necessariamente, seu envolvimento com a leitura passa por essas relações estabelecidas com a leitura fora da escola antes e durante sua educação escolar. O texto ainda revela que

[...] podemos constatar que desde muito cedo elas manifestam um grande interesse pela leitura e pela escrita, ao tentar compreender seus significados e imitar o gesto dos adultos escrevendo. Nesse processo, a escola deve considerar a curiosidade, o desejo e o interesse das crianças, utilizando a leitura e a escrita em situações significativas para elas (BRASIL, 2004, p. 21)

Nesse sentido, dá-se papel de destaque à escola no que se refere à valorização da leitura, podendo ela, segundo tais orientações, “[...] representar uma ruptura com o processo anterior, vivido pelas crianças em casa ou na instituição de educação infantil [...]” ou, por outro lado, “[...] dar continuidade às suas experiências anteriores para que elas, gradativamente, sistematizem os conhecimentos sobre a língua escrita [...]” (BRASIL, 2004, p. 21).

O que as respostas dadas às questões acima sugerem é que as crianças dão importante valor à linguagem escrita, não se sabe, porém, se essa construção deu-se em casa, na escola, nestes dois espaços ao mesmo tempo ou em quais outros espaços. O que é possível afirmar a partir da visão apresentada pelos alunos é que a escola, até o término do Ensino Fundamental I, parece não romper a relação positiva que as crianças têm com os objetos de leitura.

Bakthin (2003) considera que todas as atividades humanas estão, de certa forma, ligadas ao uso da linguagem, tais atividades, muitas vezes, utilizam-se de enunciados orais ou escritos que são construídos segundo propósitos e finalidades específicas às atividades desenvolvidas. O autor aponta que os enunciados, apesar da individualidade que se manifesta em cada uso particular, dão-se de modo que seu conteúdo (temático), estilo da linguagem (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua) e construção composicional apresentam relativa estabilidade

que se condiciona a cada situação comunicativa estabelecida (BAKTHIN, 2003, p. 261-262). Esta concepção exposta pelo autor sugere uma imensurável manifestação de discursos que ocorrem inevitavelmente em diferentes atividades humanas:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica em determinado campo (BAKTHIN, 2003, p. 262).

No que se refere a linguagem escrita, deve-se atentar ao fato de que

[...] a língua escrita, suas funções, e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem (MORTATTI, 2004, p. 98)

Destas afirmações pode-se compreender que, das atividades humanas que se realizam por meio de múltiplas linguagens, a escrita assume espaço de grande valor social, já que esta sociedade funciona e depende dela para organizar-se. O reconhecimento deste valor é manifestado pelas respostas apresentadas até então pelos alunos envolvidos na pesquisa.

Porém, ainda que se valorize a linguagem escrita, reconhecendo a sua importância e valor, é possível apontar que os alunos leem? Se leem, quais são os suportes (materiais), os gêneros e os títulos com os quais os alunos mais se relacionam? Esses textos são lidos na íntegra? Lê-se um livro inteiro com que frequência? Qual a forma de acesso aos livros? São ganhos, comprados ou os alunos frequentam as bibliotecas? Quais são os espaços em que se lê mais?

Essas questões, abordadas nas perguntas 07, 08, 09, 10, 14, 15, 16 e 17, além de revelar o envolvimento dos alunos com a leitura, expondo que tipo de leitura costumam realizar e em quais materiais essas leituras se encontram, são capazes de manifestar a relação dos discentes com o livro, material, primordialmente, composto pela escrita “produto cultural por excelência”, “[...] resultado tão exemplar da atividade humana sobre o mundo”, da qual o livro apresenta-se como seu “subproduto mais acabado” (TFOUNI, 2005, p. 10). De fato, tais questões trazem à tona a inserção dos alunos na cultura escrita, não efetivamente no que se refere a sua competência leitora e escritora, mas no que se refere às condições que

favorecem ou não seu contato com a linguagem escrita e, mais especificamente, com o livro.

A primeira indagação revelou que, apesar dos apontamentos feitos anteriormente em torno da mudança de hábito dos alunos e de sua progressiva inserção e interação com as tecnologias, inclusive na realização de leituras, o livro físico, com 32,33% de respostas assinaladas, continua sendo o material de leitura mais utilizado pelas crianças que terminam o Ensino Fundamental I. Destacou-se também os leitores de Histórias em Quadrinhos (Gibis), 21,05%, e os leitores de textos diversos na internet, com 24,81%. A indicação dos suportes de leitura tinha ainda como opção “textos escolares” que, novamente, não foi apontado como o principal portador de textos, somente 6,01% dos alunos indicaram-na. Na pergunta seguinte, os “textos didáticos (leituras escolares)” também foram indicados somente por 2,43% dos alunos como gênero textual mais lido. Reforçando, assim, a interpretação de que os alunos reconhecem a leitura como algo contextualizado em sua vida social e não como objeto restritamente escolar.

Sobre os gêneros textuais mais lidos, das quinze opções que foram apresentadas aos alunos, as respostas foram bem diversificadas e somente uma delas não foi assinalada por ninguém. Revelando que o contato com a leitura e a preferência pelos gêneros textuais são bem diversificados. Porém, ainda assim, alguns gêneros textuais se sobressaíram perante os outros: “notícias e outros textos jornalísticos” – 16,46%; “Piadas” – 15,85%; “História em quadrinhos” – 16,46%; “Poesia” – 12,19%.

Esses resultados revelam que, apesar de a escola atender prioritariamente alunos que residem no seu entorno, não se pode presumir nem querer que os alunos sejam iguais, pensem e hajam de maneira semelhante, tenham os mesmos gostos e queiram ler as mesmas coisas. Desta forma, parece natural que os gêneros textuais lidos sejam bastante diversificados, ainda que os textos de humor ou a poesia sejam mais recorrentes em suas leituras, já que envolvem elementos típicos da infância como a graça, o lúdico e a fantasia. Sobre essa diversidade, Marcuschi (2007, p. 32) aponta que “os gêneros são, em última análise, o reflexo de estruturas sociais recorrentes e típicas de cada cultura. Por isso, em princípio, a variação cultural deve trazer consequências significativas para a variação de gêneros [...]”.

A nona pergunta da pesquisa queria saber quantos livros inteiros os alunos já haviam lido durante toda sua vida e a décima interrogava-lhes sobre algum livro

marcante que tenham lido. Essas duas questões, propositalmente, não possuíam alternativas para que os alunos tivessem a liberdade de apontar, aproximadamente, quantos livros leram e qual o havia marcado mais. Novamente, títulos mais relacionados à infância como “O diário de um banana” com 12,76% e “Turma da Mônica” com 7,44% foram os títulos mais apontados, já as outras escolhas foram bem díspares. Destacou-se o elevado número de alunos que apontaram não se lembrar de nenhum livro lido: 21,27%. Junto a esse número negativo, está a quantidade de alunos que julgaram ter lido menos de dez livros em toda sua vida: 48,46%. Considerada a idade das crianças, que varia entre 10 e 13, sendo que a grande maioria possuía 11 anos no momento em que a pesquisa foi realizada, isso significa que quase metade delas não leu sequer um livro a cada ano vivido.

O fato de 21,27% das crianças apontarem que não se recordam de nenhum título de livro que tenham lido, coloca em discussão o nível ou qualidade da leitura que os alunos realizam, especialmente em relação à leitura de livro, já que muitos outros, apesar de não se lembrarem dos títulos, apontaram personagens ou citaram autores ou tema do livro que mais lhe marcou. Não há, para este questionamento, uma explicação, já que isso demandaria uma extensa pesquisa, porém, é possível levantar a hipótese de que o nível de letramento de muitos alunos que concluem o Ensino Fundamental I deixa a desejar, pois, não fizeram, com cerca de 11 anos, nenhuma leitura de livro que fosse significativa a ponto de recordarem o que leram.

Sobre essa preocupação em relação a qualidade das leituras realizadas pelos alunos, os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que, em escalas de proficiência avalia a leitura e a escrita, apontando diferentes níveis de alfabetização e de letramento em língua portuguesa, revelou que, no ano de 2013, dos 22 estados brasileiros envolvidos na pesquisa, mais da metade dos alunos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental permaneceram nos níveis mais baixos de leitura, o que significa que muitos não possuem habilidades de leitura como inferir o sentido de palavras e de um texto verbal, reconhecer interlocutores em uma entrevista, identificar marcadores de tempo e usar pronomes (BRASIL, 2014b).

No que diz respeito ao acesso aos livros e à oportunidade de contato com diferentes suportes (materiais) de leitura, lhes foi perguntado se costumam “ganhar livros de amigos ou familiares”, as alternativas de respostas eram “sempre” – indicada por apenas 5,43%; “algumas vezes” – 30,43%; “raramente” – 48,91%; e “nunca” 15,21%. Somam-se 64,12% aqueles que dizem que nunca ou raramente

ganham livros. O resultado aqui exposto pode ser interpretado como uma baixa participação das famílias e de amigos no processo de incentivo à leitura, já que o livro não é um presente, normalmente, dado para a maioria dessas crianças.

Em relação ao questionamento sobre a principal forma de acesso ao livro, quando se tem livros em casa, 35,93% responderam que eles são comprados, outros 24,21% disseram que são “emprestados por bibliotecas e escolas”, já 23,43% apontaram que ganharam de presente, o restante apresentou outra forma de aquisição de livros. As respostas a essa questão dialogam com as respostas da anterior, já que o número de alunos que indicaram que têm acesso aos livros comprando-os é praticamente o mesmo número que apontou que sempre ou algumas vezes ganha livros.

Sobre os lugares onde costumam ler os livros, a maioria das crianças (69,16%) apontou a casa como principal lugar, sendo que a sala de aula foi indicada por 11,66% e as bibliotecas por 5% das crianças, outros lugares também foram apresentados, porém com baixa incidência. Apesar das respostas “na sala de aula” e “em bibliotecas” não serem assinaladas por muitos, isso não significa que estes sejam lugares que os alunos não leem, pois, ainda que muitos lessem nesses espaços, eles deveriam optar por um dos lugares e o que prevaleceu como mais importante lugar de leitura foram suas casas.

Quanto à constância em que iam à biblioteca no Ensino Fundamental I, os alunos responderam majoritariamente que sempre frequentavam-na (52,17%) e outros 27,17% apontaram que iam “de vez em quando”. Sendo que, somados, somente 20,64% disseram que nunca ou quase nunca iam à biblioteca ou não souberam responder. Tal apontamento mostra-se positivo já que, ao levar os alunos às bibliotecas, as escolas parecem caminhar para a criação de um ambiente favorável à proposição de “situações de práticas sociais de uso da escrita aos quais os alunos não têm acesso para que possam interagir intensamente com textos dos mais variados gêneros” (SÃO PAULO, 2008, p. 7). Frade (2007, p. 34) acredita que “gostar de ler é um componente do comportamento cultural, pode interferir na compreensão e deve ser incentivado pela presença de modelos de leitores, de espaços propícios como bibliotecas de classe e da escola”. Porém, ainda que reconhecido como positivo o fato das crianças irem frequentemente à biblioteca no Ensino Fundamental I, essas atividades também não podem ser avaliadas por esta

pesquisa, já que seria necessário um minucioso estudo sobre os objetivos traçados, como eram desenvolvidas e os resultados obtidos nestas atividades.

As questões 11, 12 e 13 visavam perceber quem são os modelos de leitores que influenciam ou influenciaram a formação atual que cada aluno tem como leitor. A primeira pergunta queria saber “Quem mais lhe incentiva ou incentivou em suas leituras?”. Apesar das figuras do “professor ou professora” com 21,6% e do “pai (ou responsável do sexo masculino)” com 16% destacarem-se, prevalece a figura materna com maior representatividade sobre a formação leitora das crianças (43,2%), pelo menos, é isso que indica a visão destes alunos. As outras respostas, somadas, não chegaram aos 20%.

Quando perguntados sobre com que frequência veem ou viam a “mãe (ou responsáveis do sexo feminino)” lendo, 31,48% dizem que sempre viam; 39,81% “de vez em quando”, 12,03% “quase nunca”; 14,81% nunca viram; e 1,85 não souberam dizer. Já em relação ao pai ou responsável do sexo masculino, 13,48% sempre o viam lendo; 33,70% “de vez em quando”; e 61,68%, somados, revelaram que nunca ou quase nunca o viam lendo ou não souberam responder.

Os resultados revelam a influência da mãe na construção dos alunos como leitores, seja por eles apontarem-na como modelo de leitor que os influencia ou pela própria percepção e reconhecimento da mãe enquanto leitora em seu dia a dia. Nota-se que somente 1,85% das crianças disseram que não sabiam a frequência com a qual a mãe lia ou lê, número muito diferente em relação aos pais, 23,63%.

A figura materna, além de influenciar na formação do leitor, mostra-se importante na criação de ambientes alfabetizadores, propositando situações de letramento em casa. Kishimoto (2010, p. 20) revela que as crianças aprendem a linguagem falada em situações informais e cotidianas em casa, a partir da audição e da interação com o adulto. Para a autora, a aquisição da linguagem escrita pode também emergir naturalmente neste ambiente, desde que a criança esteja exposta a situações cotidianas de leitura e de escrita de cartas, cartões, bilhetes, lista de supermercado, jornais, revistas, etc. A autora atribui papel ainda mais importante à presença do livro nas casas:

A melhor preparação para a aprendizagem é criar um ambiente que leve a criança a gostar dos livros, onde encontra um mundo de idéias interessantes. A criança aprende, “lendo” livros, manipulando, vendo imagens, desenhos, identificando letras, palavras, segurando o livro, virando páginas, fazendo leitura de cima para baixo, da esquerda para a direita,

aprendendo convenções, com auxílio das imagens, desenhos de escrita, letras de numerais, de pontuação, palavras, escrita cursiva, orientação espacial para leitura (KISHIMOTO, 2010, p. 20)

Assim, a figura da mãe como leitora parece fundamental para iniciar o processo de letramento das crianças, já que a grande maioria delas reconhecem-na como pessoa que mais lhe incentiva a ler. O fato da mãe utilizar diferentes suportes (materiais) de textos pode, quando provoca interação com a criança, favorecer e anteceder o processo de letramento que deve ser continuado e aprofundado pela escola.

Por fim, a última pergunta feita aos alunos foi: “Como você se avalia ao ler?”, sete opções lhes foram dadas: “Lê muito devagar”; “Não tem paciência para ler”; “Tem problemas de visão ou outras limitações físicas”; “Não tem concentração suficiente para ler”; “Não compreende a maior parte do que lê”; “Não sabe ler”; e “Não tem dificuldade nenhuma”. A maioria considerou que não tem dificuldade alguma (36,08%), dentre as outras respostas dadas, destacaram aqueles que julgaram-se lendo muito devagar (21,62%) e não tem concentração suficiente para ler (21,64%).

De modo geral, 63,92% dos alunos acreditam que têm algum tipo de dificuldade como leitores. Este expressivo número pode ser interpretado relacionado às respostas dadas ao questionamento em torno da lembrança sobre um livro que tenham lido, nesta questão, 21,27% dos alunos disseram não se lembrar de nenhum livro, o que pode significar, como já apontado acima, que as leituras dos livros que realizaram não tiveram significado para muitos deles. Talvez, a não significância dessa leitura realizada advenha das dificuldades apontadas por boa parte dos alunos.

Apesar dessa última questão ser uma autoavaliação e, desta forma, não pôde diagnosticar com precisão que todos que se autoavaliaram com alguma dificuldade realmente a tenha, é importante que esses números não sejam desconsiderados e que, no mínimo, sirvam de reflexão aos educadores quanto à dificuldade que grande parte dos alunos leitores acreditam ter.

5.2 Os alunos e a competência leitora: uma avaliação diagnóstica

Os documentos aqui utilizados para analisar a apropriação da linguagem escrita dos alunos foram os resultados da “Avaliação da Aprendizagem em Processo – Língua Portuguesa” (Anexo B) dos 6º anos do Ensino Fundamental fornecidos pela escola estadual envolvida nesta pesquisa. Tal avaliação, enviada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) às escolas públicas estaduais, consiste em uma prova diagnóstica de leitura de todos os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2013b, p. 2). Segundo esta secretaria,

Essa ação, fundamentada no Currículo do Estado de São Paulo, tem como objetivo fornecer indicadores qualitativos do processo de aprendizagem do educando, a partir de habilidades prescritas no Currículo. Dialoga com as habilidades contidas no SARESP, SAEB, ENEM e tem se mostrado bem avaliada pelos educadores da rede estadual. Propõe o acompanhamento da aprendizagem das turmas e do aluno de forma individualizada, por meio de um instrumento de caráter diagnóstico (SÃO PAULO, 2013b, p. 2).

A SEE-SP acredita que esta avaliação mostra-se um importante instrumento de reflexão aos professores e possibilita que planos de ação sejam elaborados para a recuperação de habilidades de leitura que não foram alcançadas pelos alunos de modo satisfatório. Para tanto, além das avaliações, a secretaria também disponibiliza às escolas

[...] materiais com orientações para leitura e reflexão sobre as provas de Língua Portuguesa. Esses materiais contêm as matrizes de referência elaboradas para essa ação, as questões comentadas, a habilidade/descritor em cada uma das questões, recomendações pedagógicas, indicações de outros materiais impressos ou disponíveis na internet e referências bibliográficas (SÃO PAULO, 2013b, p. 3)

Em estudo realizado sobre a “Avaliação de Aprendizagem em Processo”, Silva (2012, p. 13) a analisa como importante instrumento de auxílio ao professor que trabalhará com seus alunos ao longo do ano. Segundo a autora, esta avaliação permite, ao professor, uma visão global das habilidades de leitura ainda no início do ano, permitindo que este profissional mobilize ações que desenvolvam tais habilidades ao decorrer do ano letivo.

As avaliações de leitura do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, apoiadas nos conteúdos e habilidades do Currículo do Estado de São Paulo e na Matriz de Referência de avaliações como o SARESP, a Prova Brasil e o ENEM organizam-se segundo seis eixos: Eixo I - Procedimentos básicos de leitura; Eixo II - Implicações do suporte, do gênero, do enunciado e do receptor na compreensão textual; Eixo III- Relação entre textos do mesmo gênero ou de gêneros diferentes; Eixo IV- Coesão e Coerência no processamento do texto; Eixo V- Recursos expressivos e efeitos de sentido; Eixo VI- Variação Linguística (SÃO PAULO, 2013b). Desses eixos utilizados para avaliar todos os anos escolares, a SEE-SP elencou habilidades que deveriam já ser aprendidas quando o aluno sai do Ensino Fundamental I, tais habilidades foram requeridas em 10 questões de múltipla escolha:

Quadro 10: MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA: 6º ano do Ensino Fundamental

Item	Habilidades	Habilidades – Matriz de Referência para a AAP.
1	Identificar o conflito gerador do enredo.	H22 – Eixo IV
2	Identificar vocábulos que, por sinonímia, substituem outros vocábulos presentes no texto em que se inserem.	H28 – Eixo V
3	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conectivos.	H17 – Eixo IV
4	Identificar tema ou assunto principal de um texto.	H4 – Eixo I
5	Localizar os elementos constitutivos da organização interna de um texto.	H9 – Eixo II
6	Localizar informações explícitas em um texto.	H1 – Eixo I
7	Inferir informações implícitas (conceitos/opiniões, tema/assunto principal, entre outros) em um texto.	H3 – Eixo I
8	Estabelecer relações entre textos não verbais; verbais; verbais e não verbais.	H13 – Eixo III
9	Identificar o público alvo de um texto.	H8 – Eixo II
10	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam	H30 – Eixo VI

	o locutor e o interlocutor de um texto.	
--	---	--

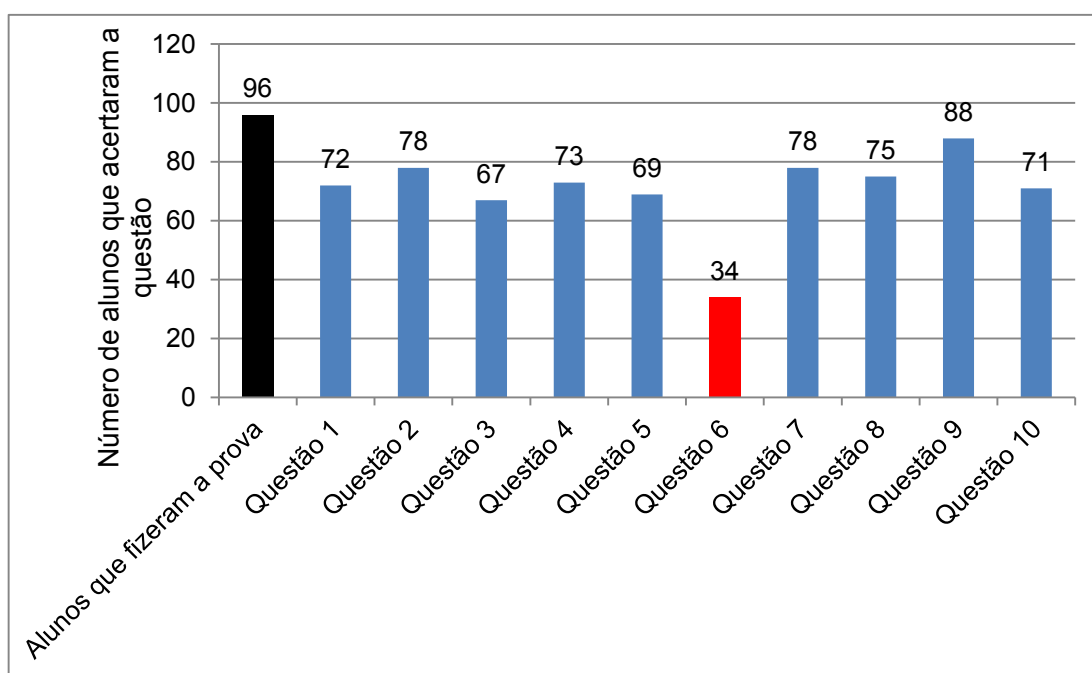
Fonte: SÃO PAULO (2013b, p. 6)

Os itens do quadro acima correspondem ao número de cada questão e, na última coluna, “Habilidades – Matriz de Referência para a AAP”, estão os números dos Eixos e das Habilidades (H) presentes na Matriz de Referência da “Avaliação da Aprendizagem em Processo”.

A “Avaliação da Aprendizagem em Processo - Língua Portuguesa” foi aplicada pela escola junto aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e todos os dados, incluindo as folhas de respostas dos alunos, foram fornecidos a esta pesquisa para que se fizesse a análise e a interpretação dos resultados. Para a presente pesquisa, a análise desta avaliação é importante, pois revela em que medida os alunos dominam ou não as habilidades de leitura e de escrita esperadas pelo Currículo do Estado de São Paulo e exigidas em avaliações externas de grande escala, como o SARESP, SAEB e o ENEM.

A prova foi realizada por 96 alunos divididos em 4 turmas diferentes. Os primeiros dados do gráfico abaixo apresentam a quantidade de alunos que acertaram cada uma das questões da avaliação:

Gráfico 1: Desempenho global dos alunos na "Avaliação da Aprendizagem em Processo – Língua Portuguesa"



Fonte: Elaborado pelo autor

Se realizada uma análise global do desempenho dos alunos, como exposto no gráfico acima, os resultados mostram-se muito positivos, já que o número de acerto das questões foi relativamente alto, sendo que apenas a questão 06, referente à habilidade I: “localizar informações explícitas em um texto”, pertencente ao “Eixo I – Procedimentos básicos de leitura” aparece com um número baixo de alunos que acertaram-na: 35,41%.

A questão 6, com quatro alternativas, exigia que os alunos indicassem sobre o que o texto lhes informava. De acordo com o documento “Comentários e Recomendações Pedagógicas: avaliação de Língua Portuguesa – 6º ano do Ensino Fundamental” (SÃO PAULO, 2013b), a habilidade exigida nesta pergunta requeria que os alunos, a partir da leitura de um texto expositivo, localizasse informações disponibilizadas neste texto. Segundo as orientações pedagógicas deste material de apoio ao professor,

A pergunta feita é simples, mas pode se apresentar complexa ao aluno, pois, além de tomar conhecimento do assunto que está sendo tratado, faz-se necessário comparar as informações dadas no título, na foto que ilustra a matéria, na legenda abaixo da foto e no corpo do texto a fim de chegar à alternativa correta (SÃO PAULO, 2013b, p. 19).

Apesar do resultado geral das turmas mostrar um desempenho satisfatório, com a maioria dos alunos alcançando quase todas as habilidades de leitura exigidas por esta avaliação, como fica o desempenho individual de cada aluno na avaliação? Há alunos que têm mais dificuldades do que os outros? Qual a quantidade de alunos que demonstraram não possuir 50% das habilidades de leitura exigidas por esta prova? O quadro a seguir agrupa-os por quantidade de questões acertadas por cada um deles:

Quadro 11: Desempenho individual dos alunos na "Avaliação da Aprendizagem em Processo – Língua Portuguesa"

Número de questões acertadas	Quantidade de alunos que acertaram-nas	%
Nenhuma	1	1,04%
1 questão	1	1,04%
2 questões	1	1,04%
3 questões	6	6,25%
4 questões	2	2,08%

5 questões	10	10,42%
6 questões	10	10,42%
7 questões	13	13,54%
8 questões	18	18,75%
9 questões	22	22,92%
10 questões	12	12,50%
Total de alunos que realizaram a prova:	96	100%

Fonte: Elaborado pelo autor

Se, por um lado, novamente, os resultados mostram-se positivos, quando apresentam 88,55% dos alunos que realizaram a prova acertando 50% ou mais das perguntas, ou seja, dominando a maior parte das habilidades leitoras ali exigidas. Por outro lado, há um aspecto negativo retratado no Quadro 11: somados, 11,45% dos alunos que realizaram essa avaliação não conseguiram acertar metade das questões, isto é, possuem de zero a quatro habilidades leitoras ali exigidas.

Apesar do número de alunos que não dominam pelo menos cinco habilidades leitoras requeridas na “Avaliação da Aprendizagem em Processo” não ser alto, estes dados devem ser considerados importantes, pois indiciam falhas graves na apropriação da linguagem escrita, em especial, na realização de leituras significativas de, pelo menos, 11 alunos. Fato que aponta deficiências nos processos de alfabetização e de letramento destes alunos, ainda que não seja possível aqui apontar se essas dificuldades são propriamente cognitivas, de responsabilidade da escola ou ainda as duas coisas.

5.3 Os alunos e a apropriação do sistema escrito alfabético-ortográfico

Sabe-se que há uma relação muito próxima entre a leitura e a escrita e a literatura acadêmica revela que o aprendizado dessas duas competências podem e devem ocorrer simultaneamente. Entretanto, como visto acima, sabe-se também que ler e escrever mobilizam capacidades, conhecimentos e habilidades diferentes. Rojo (2009, p. 45) aponta, como pressupostos para a leitura, as capacidades de decodificar, compreender, interpretar, estabelecer relações, situar o texto em seu contexto, criticar, replicar, etc; por outro lado, considera que para ler é preciso codificar,

normatizar (ortografia, notações), comunicar, textualizar, situar o texto em seu contexto, intertextualizar, etc.

Nessa mesma direção estão muitos documentos públicos que regem a educação. E, apoiada em um deles, no programa “Pró Letramento” (2012), a presente pesquisa reconhece que há capacidades, conhecimentos e atitudes que estão envolvidas na aprendizagem da linguagem escrita, algumas delas estão particularmente ligadas à apropriação do sistema de escrita: “Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação)” “Dominar convenções gráficas”: “(i) Compreender a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa” e “(ii) Compreender a função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação de final de frase”; “Reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc”; “Conhecer o alfabeto”: “(i) Compreender a categorização gráfica e funcional das letras” e “(ii) Conhecer e utilizar diferentes tipos de letra (de fôrma e cursiva)”; “Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita”; e, por fim, “Dominar as relações entre grafemas e fonemas”: “(i) Dominar regularidades ortográficas” e “(ii) Dominar irregularidades ortográficas” (BATISTA et al., 2012).

Os aspectos citados por Batista et al. (2012) revelam a complexidade que envolve a apropriação do sistema de escrita, porém, deve-se ter ciência que tomar posse tão somente destes princípios é insuficiente para que o indivíduo torne-se um escritor proficiente, assim, para que o indivíduo aproprie-se efetivamente da linguagem escrita deve dominar todos os conhecimentos/capacidades/atitudes citados por Batista et. al no capítulo 4 desta pesquisa. Entretanto, deve-se reconhecer a complexidade do domínio das convenções que regem o sistema de escrita alfabético-ortográfico da Língua Portuguesa, fato que fez com que esta pesquisa limitasse-se a analisar até que ponto os alunos apropriaram-se da organização arbitrária desse sistema.

Para a investigação da escrita dos alunos, a pesquisa apoiou-se nos estudos desenvolvidos por Sisto (2001) que, assim como Batista et. Al (2012), considera a escrita da Língua Portuguesa um complexo sistema que envolve “irregularidades (arbitrariedades) não previsíveis a partir das regras de conversão fonema-grafema”. O autor defende que há regras de conversão de fonemas em grafemas que não apresentam exceções, o que as tornariam mais fáceis, porém, há outras regras que

são arbitrariedades ortográficas, o que torna o erro mais comum, ainda que se tenha domínio da relação fonema-grafema (SISTO, 2001, p. 194).

Para Sisto (2001), erros como “inventar uma palavra, omitir, confundir, inverter algum som ou letra” são comuns no início da aprendizagem da escrita, porém, quando permanecem ocorrendo mesmo com o passar dos anos escolares, o que era considerado natural, deve ser observado como dificuldade de aprendizagem. E é acreditando que até a 3ª série (4º ano) do Ensino Fundamental a criança já tenha aprendido a usar o sistema de escrita respeitando suas convenções que o autor elabora a “Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita – Adape” (SISTO, 2001, p. 196).

Esta avaliação construiu-se a partir de critérios, definidos pelo autor, para reconhecer as dificuldades de aprendizado e, ao mesmo tempo, classificar tais dificuldades com cautela. Os critérios são “a) as palavras deveriam ser usuais no cotidiano escolar das crianças; b) uma mesma palavra poderia conter mais de uma dificuldade; e c) deveria haver pelo menos um terço de palavras trissílabas e/ou polissílabas” (SISTO, 2001, p. 197). Chegou-se, então, ao texto do Adape (Anexo C) utilizado como avaliação junto aos alunos envolvidos nesta pesquisa.

Este texto é constituído por 114 palavras, sendo que 60 delas apresentam algum tipo de dificuldade e 54 não. Ele também avalia o uso correto de parágrafos e da letra maiúscula. As dificuldades estão classificadas como:

Quadro 12: Agrupamento das dificuldades

Encontro consonantal		Dígrafos	Sílabas compostas	Sílabas complexas
tarde	campo	quando	alegre	José
bastante	quando	lhe	sobre	sobre
contaram	festinha	festinha	brincadeiras	engraçadas
Vanda	aniversário	chácara	esparadrapo	necessário
Amparo	brincadeiras	chegou	crianças	seus
engraçadas	esparadrapo	machucou	brincar	Márcio
jogando	mercúrio	joelho	outros	Adão
companheiros	Márcio	achou	engraçadas	crianças
brincar	crianças	necessário	atrás.	não

gostam	perto	passar		sai
Jumbo	correndo	burrico		gente
gente	Valter	companheiros		difícil
estava	certo	Cássio		certo
voltar	divertido	cachorro		casa
pensando	quente	vizinho		pensando
vontade		chegaram		verão
		correndo		visitar
		quente		aniversário
		velhos		
		tenho		

Fonte: Adaptado de SISTO (2001, p. 197-198)

A aplicação dessa avaliação é orientada por Sisto (2001) para que ocorra a partir do ditado do Adape, em que cada palavra seja pronunciada pausadamente e não mais repetida. Para as correções, o autor orienta que cada palavra seja considerada como uma unidade e que “os erros de ortografia, ausência de palavras, acentuação errada, uso indevido de maiúsculas e minúsculas” sejam computados e somados para que se atribua uma pontuação a cada criança. Vale ressaltar que antes das orientações aqui expostas, o autor realizou testes de validação do instrumento com 302 crianças.

Quanto à classificação em níveis de dificuldades de aprendizagem proposta pelo autor após a aplicação e a correção dos testes, cabe apontar que ele sugere duas classificações: uma para alunos da 2ª série (3º ano) Ensino Fundamental e outra para 3ª série (4º ano) do Ensino Fundamental (SISTO, 2001, p. 208). Apesar dos alunos envolvidos nesta pesquisa pertencerem ao 6º ano do Ensino Fundamental, este estudo entendeu que a utilização do Adape seria útil, já que poderia apontar alunos com dificuldades de aprendizagem que deveriam ter sido sanadas em anos escolares anteriores ao que se encontram atualmente.

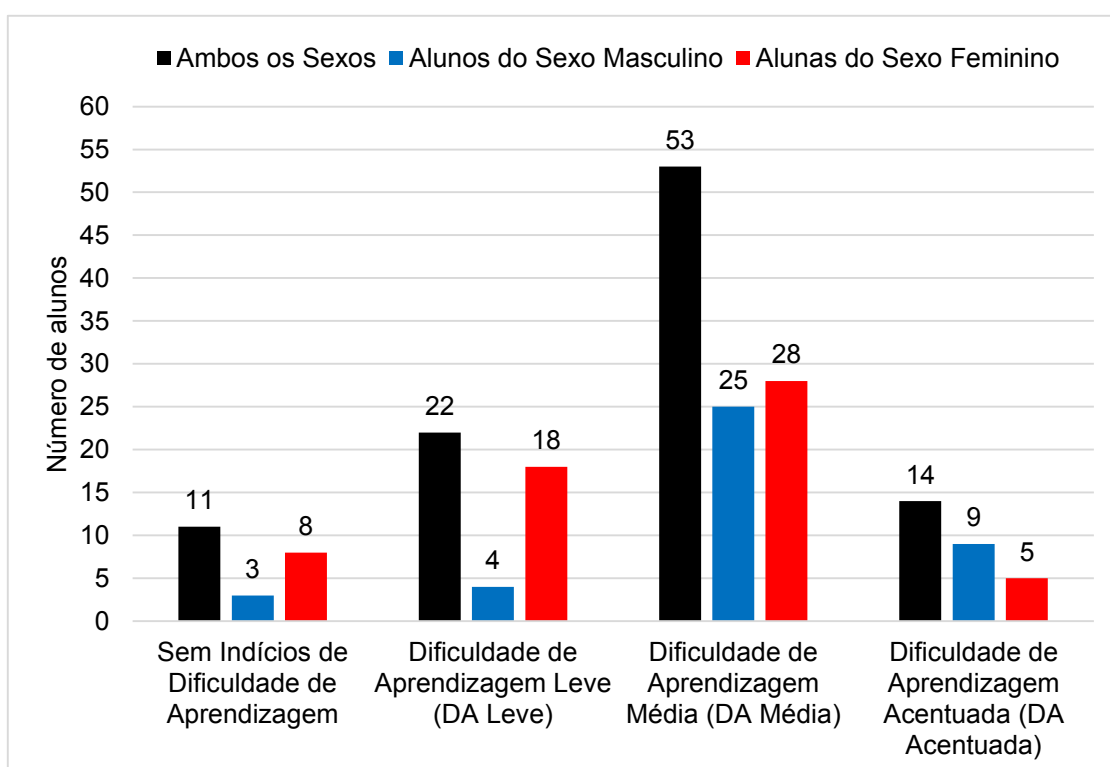
Assim, a pesquisa adotou o critério de classificação sugerido por Sisto (2001) para a 3ª série (4º ano) do Ensino Fundamental:

Quadro 13: Critério de Classificação de Dificuldades de Aprendizagem na Escrita

Sem Indícios de Dificuldade de Aprendizagem	Para quem comete até 10 erros
Dificuldade de Aprendizagem Leve (DA Leve)	Para quem tem de 11 a 19 erros
Dificuldade de Aprendizagem Média (DA Média)	Para quem tem de 20 a 49 erros
Dificuldade de Aprendizagem Acentuada (DA Acentuada)	Para quem tem mais de 50 erros

Fonte: Adaptado de Sisto (2001, p. 208)

Após a tabulação das transgressões às convenções do sistema de escrita alfabético-ortográfico, chegou-se aos dados apresentados abaixo no gráfico 2. Os resultados referem-se aos testes aplicados a 100 alunos dos 6º anos do Ensino Fundamental da escola envolvida nesta pesquisa, sendo que 59 são do sexo feminino e 41 do sexo masculino:

Gráfico 2: Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (Adape): 6º ano do Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pelo Autor

O gráfico acima é uma síntese dos resultados. Após o número de erros serem computados por aluno, foram somados e os alunos foram divididos segundo o critério exposto no quadro 13. Apesar de, como já foi destacado anteriormente, a apropriação das convenções do sistema alfabético-ortográfico apresentar-se como um dos vários aspectos que determinam a proficiência escritora de um indivíduo, os resultados obtidos com estes testes revelam uma realidade preocupante no que se refere ao domínio dessas convenções.

Considerado que o critério de classificação de dificuldade de aprendizagem aqui adotado é apropriado a avaliar alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, os alunos dos 6º anos aqui avaliados teriam dificuldades de aprendizagem da escrita graves: somente 11% dos alunos não apresentam nenhum índice de dificuldade de aprendizagem segundo o Adape. E dos 89% que apresentaram alguma dificuldade, 53% possuem dificuldade de aprendizagem média, enquanto 14% dos alunos têm dificuldade de aprendizagem acentuada.

Em relação aos resultados por sexo, vale observar que, mesmo os meninos estando em menor número na pesquisa (41), enquanto as meninas eram 59, foram eles que classificaram-se nos níveis mais preocupantes de dificuldades de aprendizagem: DA Média (25%) e DA Acentuada (9%), somados, 34% dos meninos encontram-se nesse grupo. As meninas, ainda que a maioria se enquadrasse no grupo com DA Média (28%), concentram-se em expressivo número no nível de DA Leve (18%).

Tomados os casos mais graves para uma breve análise, aqueles que foram diagnosticados com Dificuldade de Aprendizagem Acentuada pelo fato de apresentarem mais de 50 erros, percebe-se que as transgressões às convenções da linguagem escrita são as mais diversas e em 4 casos, dos 14 enquadrados nessa categoria, o problema é ainda maior, já que apresentaram erros em todas as 114 palavras que compõem o teste, ou seja, erraram inclusive as palavras que não foram categorizadas como apresentando dificuldades. Os erros que ocorreram em maior escala são os ligados às trocas de letras: não correspondência entre fonema e grafema; desconhecimento de normas ortográficas (irregularidades da língua); inversão (espelhamento) de letras, erros em relação à construção de encontros consonantais, de dígrafos, de sílabas compostas e/ou de sílabas complexas. Em síntese, todos esses alunos apresentaram acima de dez trocas.

Outros dois erros muito recorrentes dos alunos com DA Acentuada foram os de acentuação e os de uso indevido ou não utilização das letras maiúsculas, todos os alunos apresentaram esses erros. Omissões de letras foram também muito comuns aos alunos com DA Acentuada, houve ainda alguns erros que variavam de um aluno para outro: inserção indevida de letra à palavra, hiposegmentação ou hipersegmentação de palavras, inserção incorreta de palavras ao texto, omissão de palavras e erros de pontuação.

Se observados todos os participantes da pesquisa, inclusive aqueles que foram diagnosticados Sem Indícios de DA ou com DA Leve, os erros mais recorrentes registrados deixam de ser as trocas de letras e passam para a acentuação. Ainda que a pesquisa não tenha uma explicação precisa sobre essa recorrência, acredita-se que os erros referentes às acentuações indevidas ou às não acentuações gráficas decorrem do não aprendizado das regras arbitrárias que regem seus usos, seja pelo fato de não terem sido ensinadas aos alunos ou pelo fato deles não terem se apropriado de tais regras.

Em relação aos alunos com DA Média, percebeu-se um relativo equilíbrio entre a quantidade de erros referente às acentuações gráficas e às trocas de letras. No que se refere aos erros ortográficos motivados pelas situações expostas acima, percebe-se que alguns são mais recorrentes: “ss” por “s”, “m” por “ão”, “m” por “n”, “s” por “z”, “u” por “l”, “o” por “u”, “ç” por “c”

Como o próprio autor do teste sugere, esta avaliação deve ser utilizada de forma cautelosa junto a outras avaliações diagnósticas. Ele também aponta que não é possível inferir se as dificuldades de aprendizagem visualizadas na pesquisa representam falhas do sistema de ensino-aprendizagem (mais especificamente na alfabetização), dificuldades inerentes ao sistema cognitivo, ou ambas (SISTO, 2001).

É certo que as práticas de alfabetização e de letramento, discutidas nesta pesquisa, apontam que o aprendizado da linguagem escrita, mais especificamente do ato de escrever, deve ir muito além do domínio de regras ortográficas ou de acentuação. Porém, cabe a esta pesquisa apontar também que, quanto à apropriação das regras arbitrárias que organizam o sistema de escrita alfabético-ortográfico, a maioria dos alunos aqui envolvidos fracassou e, certamente, esse será um fator que dificultará ou até impedirá a plena inserção destes indivíduos na cultura escrita.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir e avaliar a alfabetização e o letramento de crianças e de pré-adolescentes certamente não é uma tarefa fácil e, talvez, não seja possível fazê-los com precisão, já que muitos alunos, nessa faixa etária, somente iniciaram-se neste longo processo, entendido aqui como permanente. Ou seja, apontar níveis de letramento e de alfabetização ou classificar a leitura e a escrita de um aluno mostram-se atividades muito complexas.

Porém, observar as falhas ou as defasagens no processo de alfabetização, a (in)capacidade de utilizar a escrita em práticas sociais e o domínio ou não de certos conteúdos, conhecimentos, capacidades ou habilidades é fundamental para a compreensão do processo de inserção do indivíduo na cultura escrita. Por isso, avaliar a leitura e a escrita dos alunos não deve caracterizar-se como um processo de categorização ou de rotulação dos alunos e sim como um instrumento de reflexão da complexidade do processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, da participação de múltiplas instituições nesse processo, dentre elas, a escola e a família, e de entendimento e de revisão das práticas escolares de alfabetização e de letramento.

Considerando tais apontamentos é que esta pesquisa organizou-se para, além de trazer uma discussão teórica dos processos envolvidos no ensino-aprendizagem da escrita, relevar as relações estabelecidas entre os alunos, as leituras que realiza e o produto principal da escrita, o livro. Também observou-se como o Estado avalia a leitura dos alunos e qual o desempenho deles nessas avaliações. E, por fim, discutiu-se o domínio de certas convenções da língua portuguesa necessárias às produções escritas.

Do que foi discutido em torno da relação dos alunos com a linguagem escrita, fica a certeza de que, para que alfabetização e letramento ocorram simultaneamente como processos complementares, é preciso que o contexto sociocultural das crianças seja levado em conta no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. As pesquisas aplicadas aos alunos mostraram que é no ambiente familiar, principal espaço social das crianças, que as relações mais significativas com a leitura ocorrem. É nesse espaço que está o principal modelo de leitor, quem mais os incentiva a ler, a mãe, a casa é também o lugar no qual as crianças

preferem ou costumam realizar suas leituras. Visão defendida pelos documentos do Poder Público bem como pelos estudos acadêmicos:

[...] é fundamental levar em conta o contexto sociocultural de nossos alunos ao se ensinar a ler e a escrever. Do ponto de vista da psicologia sócio-histórica, mostra-se essencial saber quem são as crianças, seus interesses, seu cotidiano, seus gostos culturais, suas práticas de leitura e de escrita. O que eles já sabem sobre leitura e sobre escrita também são saberes fundamentais a serem considerados nesse processo. Vivemos num mundo de escrita e nossos alunos já chegam com alguns conhecimentos sobre a língua que vivenciam em seu cotidiano. Esses conhecimentos precisam ser valorizados e considerados ao se ensinar a ler e a escrever, tendo em vista os grupos sócio-culturais aos quais os alunos pertencem (SOARES; BATISTA, 2005, P. 24)

A constatação de que é preciso que a escola ensine a leitura e a escrita aproveitando-se do “capital cultural” das crianças também é defendida por Kishimoto (2010). Para a autora, é preciso que as estratégias de ensino-aprendizagem da linguagem escrita sejam precedidas por um diálogo entre a família e a escola para que se compreenda a organização do ambiente familiar no que se refere aos suportes de leitura e de escrita ali presentes. Kishimoto (2010) aponta que as conversas, os livros e os bilhetes para os pais são excelentes instrumentos de compreensão das práticas de leitura e de escrita que ocorrem em casa, além disso, a autora defende que os professores devem mostrar-se atentos e bons ouvintes das crianças (KSHIMOTO, p. 2010).

Outro aspecto importante, confirmado pela pesquisa, está relacionado à necessidade de se usar um leque significativo de gêneros e de suportes (materiais) de textos nas escolas, pois, ainda que os alunos, muitas vezes, vivenciem experiências com textos semelhantes, eles vivem em contextos diferentes, o que lhes proporciona práticas de lazer e de leituras também diferentes umas das outras.

Nesta discussão final, cabe ainda apontar o contrastante resultado obtido nesta pesquisa em relação aos testes de múltipla escolha que visavam a aferição de algumas habilidades de leitura e às avaliações de escrita, em que se avaliou a apropriação das convenções da linguagem escrita, tais como erros ortográficos, de acentuação, de uso de letras maiúsculas e minúsculas, inserção ou ausência indevida de letras, etc.

Os resultados mostram que os mesmos alunos que, de um modo geral, apresentaram bom desempenho na realização dos testes de leitura, obtiveram, porém, preocupante performance no que diz respeito à apropriação das convenções

do sistema de escrita, já que 67% deles enquadram-se no grupo de alunos que apresentam Dificuldades de Aprendizagem Média ou Acentuada.

A discrepância de desempenho entre as capacidades/competências leitora e escritora aqui constatadas permite que a pesquisa resgate uma preocupação manifestada por Gontijo (2013a):

No que diz respeito aos anos iniciais do Ensino Fundamental, as análises das matrizes de referência mostram como os eixos e habilidades que servem de fundamento para a construção dos testes e que podem vir a servir de base para medir a qualidade da alfabetização foram sendo reduzidos até chegar ao ponto de avaliar somente a leitura numa abordagem mecanicista e cognitivista. A adoção desse tipo de avaliação, em nível nacional, para crianças do 3º ano, provoca, sem dúvida, a homogeneização do que é ensinado nas escolas públicas brasileiras e, como as matrizes são compostas com habilidades básicas, dificilmente, os pequenos frequentadores das escolas públicas terão espaço nessas escolas para exercitarem o dizer, o escrever e o ler criticamente. Provavelmente, no futuro, também não conseguirão atingir patamares de desenvolvimento intelectual condizentes com as exigências atuais do mundo do trabalho, pois as escolas os terão apenas treinado a fazer testes (GONTIJO, 2013b, p. 208).

Apesar das inquietações da autora não poderem ser confirmadas por esta pesquisa, é preciso ressaltar que a adoção de matrizes de referência, como as apontadas ao longo deste trabalho, reduzindo às avaliações externas a um conjunto de habilidades, principalmente leitoras, pode, ainda que sem consciência por parte dos professores, fomentar o treino dos alunos à obtenção de bons resultados nestes testes de leitura.

Se confirmada a hipótese de treino dos alunos para a resolução de testes de leitura envolvendo um número restrito de habilidades, qual impacto que tal ação teria no processo de letramento e de alfabetização dos alunos? Quando os alunos são treinados para responder às habilidades exigidas por uma prova, em detrimento do estudo da linguagem escrita por meio da leitura e da escrita de gêneros textuais, prejudica-se a inserção destes na cultura escrita? Esta pesquisa defende que sim, compreendendo que os processos de alfabetização e de letramento devem ocorrer fundamentalmente apoiados no uso dos gêneros textuais para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, o que implica em desenvolver situações de ensino-aprendizagem que conduzam o aprendiz a compreender a linguagem escrita nas práticas sociais em que ocorrem.

Ainda que este seja o posicionamento aqui defendido, fica ainda, a futuras pesquisas, a possibilidade de investigar o trabalho da escola na criação de um ambiente alfabetizador, ou seja, de observar se a escola aproveita-se dos gêneros textuais conhecidos e vivenciados pelos alunos para alfabetizá-los e, gradualmente, consegue inseri-los em outras práticas sociais de uso da linguagem escrita. Permanece também ainda a necessidade de se pesquisar qual o tratamento dado pela escola ao aprendizado da leitura e da escrita, observando se a primeira prevalece em relação à segunda, ou seja, se a escola privilegia o ensino da leitura em detrimento do trabalho de formação de escritores proficientes em Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C.D. **Antologia poética**. 53. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.
- BATISTA, A.A.G. et al. Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento. In: BRASIL. **Pró-letramento: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem**, Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, n. 1, p.3-60, 2012.
- BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 jul. 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997. 144 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em: 29 maio 2015.
- BRASIL. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência: língua portuguesa – 4ª série do ensino fundamental**. [2011]. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/o_que_cai_nas_provas/LP.zip>. Acesso em: 02 maio 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 5 jul. 2012. n. 129, Seção 1, p. 22-23. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2015.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). **Metodologia do Censo Demográfico 2010**. Série Relatórios Metodológicos, v. 41. Rio de Janeiro, 2013, p. 712. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/metodologia/metodologia_censo_dem_2010.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. 2014a. 39 p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota explicativa**: Avaliação Nacional da Alfabetização. Brasília: INEP, [2014b]. Não Paginado. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2013/nota_explicativa_ana_2013.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

CORSETTI, B. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **UNirevista**, [S.l.], v. 1, n. 1, p.32-46, jan. 2006. Disponível em: <http://www.academia.edu/5161842/ART_05_BCorsetti>. Acesso em: 10 mar. 2015.

FAILLA, Z. (org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Pró-livro, 2012. Disponível em: <<http://www.imprensaoficial.com.br/retratosdaleitura/RetratosDaLeituraNoBrasil3-2012.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2015.

FERNANDES, F.; LUFT, C.P.; GUIMARÃES, F.M. **Dicionário Brasileiro Globo**. 42. ed. São Paulo: Globo, 1996.

FERREIRA, A.B.H. **Novo dicionário Aurélio de língua portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009. Coordenação de Marina Baird Ferreira e Margarida dos Anjos.

FOREQUE, F. Nível de leitura de alunos de 8 anos é considerado baixo em 22 Estados. **Folha de S. Paulo**. Brasília, 26 set. 2014. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/09/1522654-nivel-de-leitura-de-alunos-de-8-anos-e-considerado-baixo-em-22-estados.shtml>>. Acesso em: 5 fev. 2015.

FRADE, I.C.A.S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 01, p.21-40, nov. 2007. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/viewFile/658/469cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/viewFile/658/469>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, M.F.C. Relações entre desenvolvimento e aprendizagem na apropriação da leitura e da escrita. In: GOMES, M.F.C.; MONTEIRO, S.M. **A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/faE/UFGM, 2005. Coleção Alfabetização e Letramento. Cap. 1. p. 9-46.

Disponível em:

<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2006%20Aprendizagem_ensino_linguagem_escrita.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2015

GONTIJO, C.M.M. Alfabetização no ciclo inicial do Ensino Fundamental de nove anos: reflexões sobre as proposições do Ministério da Educação. **Cad. Cedec**, Campinas, v. 33, n. 89, p.35-49, 2013a. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n89/a03v33n89.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2015.

GONTIJO, C.M.M. Programas de melhoria da qualidade da alfabetização: leitura crítica. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 271-282, 2013b. Disponível em:

<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/20634/pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

HOUAISS, A.; VILLAR, M.S. **Dicionário Houaiss de língua portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KISHIMOTO, T.M. Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. **Revista Múltiplas Escolhas**, São Paulo, v. 3, n. 1, p.18-36, jun. 2010. Disponível em:

<<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1902/1904>>. Acesso em: 10 maio 2015.

MARCUSCHI, L.M. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. Cap. 1. p. 19-36.

MINAYO C.S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORTATTI, M.R.L. Letramento, alfabetização, escolarização e educação. In: _____. **Educação e letramento**. São Paulo: Unesp, 2004. Cap. 5. p. 98-116. (Educação).

PRIBERAM INFORMÁTICA. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**: on-line. 2013. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 01 jul. 2015.

RIO CLARO. Secretaria Municipal da Educação. **Reorientação curricular da rede municipal de ensino de Rio Claro**: versão preliminar. Rio Claro-SP: Secretaria Municipal da Educação, 2008. Disponível em:

<<http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/2000035/reorientacaocurricular/dare demu.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2015.

RIO CLARO (Município). Resolução SME nº 006/2015, de 03 de janeiro de 2015. **Estabelece Diretrizes para a Organização Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro para o Ano Letivo de 2015**. Rio Claro, SP: Secretaria Municipal da Educação, 03 jan. 2015. Disponível em: <http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7001203/Resolucao_SME_006-2015_Organizacao_Curricular.PDF>. Acesso em: 01 jun. 2015.

ROJO, R. Letramentos da população brasileira: alfabetismo funcional, níveis de alfabetismo e letramento(s). In: _____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. Cap. 3. p. 41-58.

SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação. **Orientações curriculares do Estado de São Paulo: língua portuguesa e matemática - ciclo I**. São Paulo: FDE, 2008. 31 p. Coordenação de Neide Nogueira e Telma Weisz; Elaboração de Ângela Maria da Sila Figueiredo e outros. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/36/arquivos/proposta_ciclo_I.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2015.

SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação. **Expectativas de Aprendizagem de Língua Portuguesa: Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)**. São Paulo: [s.n.], 2013a. Elaborado por Telma Weisz e Kátia Lomba Bräkling com a colaboração da Equipe CEFAL, Equipe de Formadores do Programa Ler e Escrever e profissionais do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual. Disponível em: <<http://www.intranet.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

SÃO PAULO (estado) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Comentários e Recomendações Pedagógicas: avaliação de Língua Portuguesa – 6º ano do Ensino Fundamental**. São Paulo: SEE, 2013b. Disponível em: <<http://www.intranet.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

SILVA R.M. **A Avaliação de Aprendizagem em Processo - novas perspectivas Pedagógicas**. São Paulo: REDEFOR/USP, 2012. Disponível em: <<http://www.intranet.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 5 fev. 2015

SISTO, F.F. Dificuldades de aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação (Adape). In: SISTO, F.F. et al. (Org.). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2001. Cap. 9. p. 190-213.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr. 2004. Trimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, M.; BATISTA, A.A.G. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/faE/UFMG, 2005. 64 p. Coleção Alfabetização e Letramento. Disponível em: <[http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col. Alfabetização e Letramento/Col Alf.Let. 01 Alfabetizacao_Letramento.pdf](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.Alfabetizacao_e_Letramento/Col_Alf.Let.01_Alfabetizacao_Letramento.pdf)>. Acesso em: 02 mar. 2015.

TFOUNI, L.V. Escrita, alfabetização e letramento. In: _____. **Letramento e alfabetização**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005. Coleção Questões da Nossa Época; v. 47. Cap. 1. p. 9-28.

UOL - O melhor conteúdo. **Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**: on-line. 2009. Elaborado por Editora Melhoramentos Ltda. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 01 jul. 2015.

APÊNDICE A – PESQUISA: PERFIL DO ALUNO LEITOR

1. Qual seu nome completo? _____

Ano escolar: 6º ano _____

Sexo: _____

Idade _____

2. O que significa a leitura para você?

- | | |
|---------------------------------------|--|
| A) Fonte de conhecimento para a vida | B) Fonte de conhecimento para a escola |
| C) Uma atividade interessante | C) Uma atividade prazerosa |
| D) Ocupa muito tempo | E) Prática obrigatória |
| F) Produz cansaço/Exige muito esforço | G) Uma atividade entediante (chata) |
| H) Não sabe | I) Outros: _____ |

3. O que gosta de fazer em seu tempo livre?

- | | |
|---|--|
| A) Assistir televisão Escutar música ou rádio | J) Acessar redes sociais
(Facebook/Twitter/Orkut/WhatsApp) |
| B) Descansar | K) Escrever |
| C) Reunir com amigos ou família | L) Jogar videogames |
| D) Assistir vídeos/ filmes em DVD | M) Viajar (campo/ praia/ cidade) |
| E) Sair com amigos | N) Desenhar/ pintar |
| F) Navegar na internet | O) Ir ao cinema /ao teatro /dança / concertos /museus
/exposições |
| G) Praticar esporte | P) Fazer artesanato / pintar / trabalhos manuais |
| H) Fazer compras | Q) Outros: _____ |
| I) Passear em parques e praças | |

4. Você gosta de ler?

- A) Gosta muito B) Gosta um pouco C) Não gosta D) Não sabe ler

5. Por que ler?

- A) Leio por prazer B) Leio por obrigação C) Não sabe

6. O que lhe motiva para ler um livro?

- A) Atualização cultural / Conhecimentos Gerais
B) Prazer, gosto ou necessidade espontânea
C) Exigência da escola
D) Motivos religiosos
E) Não sabe
F) Outros: _____

7. Quais materiais (suporte) você mais lê?

- | | | |
|-----------------------|----------------------------|---------------------------------|
| A) Revistas | B) Jornais | C) Livros indicados pela escola |
| D) Livros | E) Histórias em quadrinhos | F) Textos escolares |
| G) Textos na internet | H) Textos de trabalho | I) Livros digitais |
| J) Áudio-livros | K) Outros: _____ | |

8. Qual gênero textual que você mais lê?

- | | |
|--|----------------------|
| A) Textos didáticos (leituras escolares) | B) Livros religiosos |
| C) Livros infantis | D) Auto-ajuda |

- | | |
|---|---------------------------|
| E) Livros juvenis | F) História em quadrinhos |
| G) Notícias e outros textos jornalísticos | H) Contos |
| I) Enciclopédias e Dicionários | J) Biografias |
| K) Romance | L) Poesia |
| M) Piadas | O) Tirinhas / Charge |
| N) Manuais | P) Outros: _____ |

9. Em média, quantos livros inteiros já leu em sua vida? _____

10. Lembra-se de algum livro marcante que leu? Qual?

11. Quem mais lhe incentiva ou incentivou em suas leituras?

- | | |
|---|---|
| A) Professor ou professora | E) Amigo ou amiga |
| B) Mãe (ou responsável do sexo feminino) | F) Padre, Pastor ou algum líder religioso |
| C) Pai (ou responsável do sexo masculino) | G) Ninguém |
| D) Outro parente | H) Outra pessoa: _____ |

12. Com que frequência vê ou via sua mãe (ou responsável do sexo feminino) lendo?

- A) Sempre B) De vez em quando C) Quase nunca D) Nunca E) Não sabe

13. Com que frequência vê ou via seu pai (ou responsável do sexo masculino) lendo?

- A) Sempre B) De vez em quando C) Quase nunca D) Nunca E) Não sabe

14. Costuma ganhar livros de amigos ou familiares?

- A) Sempre B) Algumas vezes C) Raramente D) Nunca

15. Se possui livros, qual a principal forma de acesso a eles?

- | | |
|---|-----------------------------------|
| A) Comprados | B) Emprestados por outras pessoas |
| C) Emprestados por bibliotecas e escolas | D) Presenteados |
| E) Distribuídos pelo governo e/ou pelas escolas | F) Baixados na internet |
| G) Outros: _____ | |

16. Se lê livros, onde costuma lê-los?

- | | |
|--|----------------------------------|
| A) Em casa | B) Na sala de aula |
| C) Em bibliotecas | D) No trabalho |
| E) No transporte (metrô, aviões, ônibus) | F) Na casa de amigos ou parentes |
| G) Em praças, parques, Shopping | H) Outros: _____ |

17. Na escola em que frequentou o Ensino Fundamental I, com que frequência ia à biblioteca?

- A) Sempre B) De vez em quando C) Quase nunca D) Nunca E) Não sabe

18. Como você se avalia ao ler?

- | | |
|--|---|
| A) Lê muito devagar | D) Não tem concentração suficiente para ler |
| B) Não tem paciência para ler | E) Não compreende a maior parte do que lê |
| C) Tem problemas de visão ou outras limitações físicas | F) Não sabe ler |
| | G) Não tem dificuldade nenhuma |

APÊNDICE B – TABULAÇÃO – PESQUISA: PERFIL DO ALUNO LEITOR

Sexo	N	%
Feminino	54	58,7
Masculino	38	41,3
TOTAL	92	100

Idade	Meninos	%	Meninas	%	Total	%
10 anos	2	5,26	5	9,25	7	7,60
11 anos	25	65,78	37	68,51	62	67,39
12 anos	11	28,94	9	16,66	20	21,73
13 anos	0	0	3	5,55	3	3,26
TOTAL	38	100	54	100	92	100

2. O que significa a leitura para você?	Menino	%	Menina	%	Total	%
Fonte de conhecimento para a vida	19	52,77	31	50	50	51,02
Fonte de conhecimento para a escola	1	2,77	4	6,45	5	5,1
Uma atividade interessante	11	30,55	18	29,03	29	29,59
Uma atividade prazerosa	1	2,77	4	6,45	5	5,1
Ocupa muito tempo	1	2,77	2	3,22	3	3,06
Prática obrigatória	1	2,77	1	1,61	2	2,04
Produz cansaço/Exige muito esforço	0	0	0	0	0	0
Uma atividade entediante (chata)	1	2,77	1	1,61	2	2,04
Não sabe	0	0	0	0	0	0
Outros	1	2,77	1	1,61	2	2,04
TOTAL	36	100	62	100	98	100

3. O que gosta de fazer em seu tempo livre?	Menino	%	Menina	%	Total	%
Assistir televisão Escutar música ou rádio	12	10,71	24	15,68	36	13,45
Descansar	4	3,57	11	7,18	15	5,66

Reunir com amigos ou família	12	10,71	11	7,18	23	8,67
Assistir vídeos/ filmes em DVD	11	9,82	8	5,22	19	7,16
Sair com amigos	5	4,46	20	13,07	25	9,43
Navegar na internet	8	7,14	14	9,15	22	8,30
Praticar esporte	11	9,82	3	1,96	14	5,28
Fazer compras	0	0	6	3,92	6	2,26
Passear em parques e praças	0	0	1	0,65	1	0,37
Acessar redes sociais (Facebook/Twitter/Orkut/WhatsApp)	9	8,03	31	20,26	40	15,09
Escrever	0	0	2	1,30	2	0,75
Jogar videogames	25	22,32	10	6,53	35	13,20
Viajar (campo/ praia/ cidade)	5	4,46	5	3,26	10	3,77
Desenhar/ pintar	5	4,46	3	1,96	8	3,01
Ir ao cinema /ao teatro /dança / concertos /museus /exposições	1	0,89	1	0,65	2	0,75
Fazer artesanato / pintar / trabalhos manuais	0	0	1	0,65	1	0,377
Outros	4	3,57	2	1,30	6	2,26
TOTAL	112		153		265	

4. Você gosta de ler?	Meninos	%	Meninas	%	Total	%
Gosta muito	10	28,57	18	32,14	28	30,71
Gosta um pouco	24	68,57	33	58,92	57	62,63
Não gosta	1	2,85	5	8,92	6	6,59
Não sabe ler	0	0	0	0	0	0
TOTAL	35	100	56	100	91	100

5. Por que ler?	Meninos	%	Meninas	%	Total	%
Leio por prazer	23	63,88	43	76,78	66	71,73
Leio por obrigação	9	25	11	19,64	20	21,73
Não sabe	4	11,11	2	3,57	6	6,52
TOTAL	36	100	56	100	92	100

6. O que lhe motiva para ler um livro?	Meninos	%	Meninas	%	Total	%
Atualização cultural / Conhecimentos Gerais	15	41,66	21	36,20	36	38,29
Prazer, gosto ou necessidade espontânea	10	27,77	28	48,27	38	40,42
Exigência da escola	3	8,33	3	5,17	6	6,38
Motivos religiosos	1	2,77	1	1,72	2	2,12
Não sabe	4	11,11	4	6,89	8	8,51
Outros	3	8,33	1	1,72	4	4,25
TOTAL	36	100	58	100	94	100

7. Quais materiais (suporte) você mais lê?	Meninos	%	Meninas	%	Total	%
Revistas	6	10,90	6	7,69	12	9,02
Livros	13	23,63	30	38,46	43	32,33
Textos na internet	13	23,63	20	25,64	33	24,81
Áudio-livros	0	0	0	0	0	0
Jornais	1	1,81	0	0	1	0,75
Histórias em quadrinhos	13	23,63	15	19,23	28	21,05
Textos de trabalho	1	1,81	0	0	1	0,75
Livros indicados pela escola	2	3,63	2	2,56	4	3,00
Textos escolares	5	9,09	3	3,84	8	6,01
Livros digitais	0	0	1	1,28	1	0,75
Outros	1	1,81	1	1,28	2	1,50
TOTAL	55	100	78	100	133	100

8. Qual gênero textual que você mais lê?	Meninos	%	Meninas	%	Total	%
Textos didáticos (leituras escolares)	2	3,33	2	1,92	4	2,43

Livros infantis	4	6,66	3	2,88	7	4,26
Notícias e outros textos jornalísticos	7	11,66	20	19,23	27	16,46
Enciclopédias e Dicionários	2	3,33	0	0	2	1,21
Romance	1	1,66	14	13,46	15	9,14
Piadas	11	18,33	15	14,42	26	15,85
Manuais	0	0	0	0	0	0
Livros religiosos	2	3,33	3	2,88	5	3,04
Autoajuda	0	0	0	0	0	0
História em quadrinhos	13	21,66	14	13,46	27	16,46
Contos	3	5,00	9	8,65	12	7,31
Biografias	1	1,66	3	2,88	4	2,43
Poesia	6	10	14	13,46	20	12,19
Tirinhas / Charge	4	6,66	2	1,92	6	3,65
Outros	4	6,66	5	4,80	9	5,48
TOTAL	60	100	104	100	164	100

9. Em média, quantos livros inteiros já leu em sua vida?

Quantidade de Livros	Meninos	%	Meninas	%	Total	%
0 – 3	2	5,55	14	25,45	16	17,58
4 – 7	7	19,44	15	27,27	22	24,17
8 – 10	3	8,33	3	5,45	6	6,59
10 ou mais	24	66,66	23	41,81	47	51,54
TOTAL	36	100	55	100	91	100

10. Lembra-se de algum livro marcante que leu? Qual?

Livros	Meninos	%	Meninas	%	Total	%
Nenhum	4	11,42	16	27,11	20	21,27
O diário de um banana	8	22,85	4	6,77	12	12,76
Turma da Mônica	4	11,42	3	5,08	7	7,44
Naruto	3	8,57	0	0	3	3,19
Três Porquinhos	2	5,71	0	0	2	2,12
Gato Malhado	1	2,85	1	1,69	2	2,12
Chapeuzinho Vermelho	0	0	2	3,38	2	2,12
Uma menina nada popular	0	0	3	5,08	3	3,19
Cinderela	0	0	2	3,38	2	2,12

Sítio do Pica-pau Amarelo	0	0	3	5,08	3	3,19
A culpa é das estrelas	0	0	2	3,38	2	2,12
Outros	13	37,14	23	38,98	36	38,29
TOTAL	35	100	59	100	94	100

11. Quem mais lhe incentiva ou incentivou em suas leituras?	Meninos	%	Meninas	%	Total	%
Professor ou professora	13	26,53	14	18,42	27	21,6
Mãe (ou responsável do sexo feminino)	19	38,77	35	46,05	54	43,2
Pai (ou responsável do sexo masculino)	9	18,36	11	14,47	20	16,00
Outro parente	1	2,04	4	5,26	5	4
Amigo ou amiga	1	2,04	1	1,31	2	1,6
Padre, Pastor ou algum líder religioso	0	0	0	0	0	0
Ninguém	5	10,20	7	9,21	12	9,6
Outra pessoa	1	2,04	4	5,26	5	4
TOTAL	49	100	76	100	125	100

12. Com que frequência vê ou via sua mãe (ou responsável do sexo feminino) lendo?	Meninos	%	Meninas	%	Total	%
Sempre	14	32,55	20	30,76	34	31,48
De vez em quando	18	41,86	25	38,46	43	39,81
Quase nunca	4	9,30	9	13,84	13	12,03
Nunca	5	11,62	11	16,92	16	14,81
Não sabe	2	4,65	0	0	2	1,85
TOTAL	43	100	65	100	108	100

13. Com que frequência vê ou via seu pai (ou responsável do sexo masculino) lendo?	Meninos	%	Meninas	%	Total	%
Sempre	4	11,76	8	14,54	12	13,48
De vez em quando	14	41,17	16	29,09	30	33,70
Quase nunca	9	26,47	9	16,36	18	20,22
Nunca	5	14,70	11	20,00	16	17,97
Não sabe	2	5,88	11	20,00	13	23,63
TOTAL	34	100	55	100	89	100

14. Costuma ganhar livros de amigos ou familiares?	Meninos	%	Meninas	%	Total	%
Sempre	2	5,40	3	5,45	5	5,43
Algumas vezes	9	24,32	19	34,54	28	30,43
Raramente	16	43,24	29	52,72	45	48,91
Nunca	10	27,02	4	7,27	14	15,21
TOTAL	37	100	55	100	92	100

15. Se possui livros, qual a principal forma de acesso a eles?	Meninos	%	Meninas	%	Total	%
Comprados	18	36	28	35,89	46	35,93
Emprestados por bibliotecas e escolas	15	30	16	20,51	31	24,21
Distribuídos pelo governo e/ou pelas escolas	0	0	0	0	0	0
Emprestados por outras pessoas	3	6	7	8,97	10	7,81
Presenteados	9	18	21	26,92	30	23,43
Baixados na internet	5	10	4	5,12	9	7,03
Outros	0	0	2	2,56	2	1,56
TOTAL	50	100	78	100	128	100

16. Se lê livros, onde costuma lê-los?	Meninos	%	Meninas	%	Total	%
Em casa	33	68,75	50	69,44	83	69,16
Em bibliotecas	3	6,25	3	4,16	6	5
No transporte (metrô, aviões, ônibus)	3	6,25	3	4,16	6	5
Em praças, parques, Shopping	1	2,08	0	0	1	0,83
Na sala de aula	5	10,41	9	12,50	14	11,66
No trabalho	0	0	2	12,67	2	1,66
Na casa de amigos ou parentes	2	4,16	5	6,94	7	5,83
Outros	1	2,08	0	0	1	0,83
TOTAL	48	100	72	100	120	100

17. Na escola em que frequentou o Ensino Fundamental I, com que frequência ia à biblioteca?	Meninos	%	Meninas	%	Total	%
Sempre	22	61,11	26	46,42	48	52,17
De vez em quando	10	27,77	15	26,78	25	27,17
Quase nunca	2	5,55	6	10,71	8	8,69
Nunca	2	5,55	7	12,50	9	9,78
Não sabe	0	0	2	3,57	2	2,17
TOTAL	36	100	56	100	92	100

18. Como você se avalia ao ler?	Meninos	%	Meninas	%	Todos	%
Lê muito devagar	8	21,62	12	20	20	20,61
Não tem paciência para ler	5	13,51	7	11,66	12	12,37
Tem problemas de visão ou outras limitações físicas	1	2,70	0	0	1	1,03
Não tem concentração	7	18,91	14	23,33	21	21,64

suficiente para ler						
Não compreende a maior parte do que lê	5	13,51	3	5	8	8,24
Não sabe ler	0	0	0	0	0	0
Não tem dificuldade nenhuma	11	29,72	24	40	35	36,08
TOTAL	37	100	60	100	97	100

ANEXO A – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Rio Claro

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
CEP – IB – UNESP – RIO CLARO

DECISÃO CEP Nº 103/2012

Instituição: UNESP – IB – CRC	Departamento: Educação
Protocolo nº: 6112	Data de Registro CEP: 22.08.2012
Projeto de Pesquisa: "Análise do desempenho acadêmico de alunos do Ensino Fundamental e sua relação com os afetos vivenciados em sala de aula"	

Pesquisa Individual	Pesquisador Responsável: Andréia Osti
	Colaboradores: -.-
Pesquisa Alunos de Graduação	Pesquisador Responsável: -.-
	Orientando(a): -.-
Pesquisa Alunos de Pós-Graduação	Pesquisador Responsável: -.-
	Orientadora: -.-

Objetivo Acadêmico:	☐ TCC
	☐ Mestrado
	☐ Doutorado
	☒ Outros – (especificar) -Projeto do Plano Global de Atividades

O Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biociências da UNESP – Campus de Rio Claro, em sua **53ª reunião ordinária, realizada em 22/11/2012.**

☒	Aprovou o Projeto de Pesquisa acima citado, ratificando o parecer emitido pelo relator.
☐	Desde que atendidas as pendências apontadas na reunião (vide anexo), aprova o Projeto de Pesquisa acima citado.
☐	Referendou o Projeto de Pesquisa acima citado.
☐	Aprovou retornar ao interessado para atendimento das pendências encontradas (prazo máximo de 60 dias):
☐	Não Aprovou.
☐	Retirou , devido à permanência das pendências.
☐	Aprovou o Projeto de Pesquisa acima citado e o encaminha , com o devido parecer, para apreciação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa- CONEP/MS, por se tratar de um dos casos previstos no capítulo VIII, item 4.c.

↙ **"Formulário para Acompanhamento dos Protocolos de Pesquisa Aprovados"**
Data de Entrega: Dezembro de 2015

Rio Claro, 23 de novembro de 2012.
 Profa. Dra. Rosa Maria Feiteiro Cavalari Coordenadora do CEP

ANEXO B – “AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PROCESSO – LÍNGUA PORTUGUESA”

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PROCESSO



Língua Portuguesa

6º ano do Ensino Fundamental

Turma _____

1º semestre de 2014

Data ____ / ____ / ____

Escola _____

Aluno _____

Leia o texto e responda às questões de 1 a 3.

O futebol e a matemática

Moacyr Scliar

Modelo matemático prevê gols no futebol

Mundo, 23 mar. 1999

O técnico reuniu o time dois dias antes da partida com o tradicional adversário. Tinha uma importante comunicação a fazer.

— Meus amigos, hoje começa uma nova fase na vida do nosso clube. Até agora, cada um jogava o futebol que sabia. Eu ensinava alguma coisa, é verdade, mas a gente se guiava mesmo era pelo instinto. Isso acabou. Graças a um dos nossos diretores, que é um cara avançado e sabe das coisas, nós vamos jogar de maneira completamente diferente. Nós vamos jogar de maneira científica.

Abriu uma pasta e de lá tirou uma série de tabelas e gráficos feitos em computador.

— Sabem o que é isso? É o modelo matemático para o nosso jogo. Foi feito com base em todas as partidas que jogamos contra o nosso adversário, desde 1923. Está tudo aqui, cientificamente analisado. E está aqui também a previsão para a nossa partida. Eles provaram estatisticamente que o adversário vai marcar um gol aos 12 minutos do primeiro tempo. Nós vamos empatar aos 24 minutos do segundo tempo e vamos marcar o gol da vitória aos 43 minutos. Portanto, não percam a calma. Esperem pelo segundo tempo. É aí que vamos ganhar.

Os jogadores se olharam, perplexos. Mas ciência é ciência, tudo o que eles tinham a fazer era jogar de acordo com o modelo matemático.

Veio o grande dia. Estádio lotado, começou a partida, e, tal como previsto, o adversário fez um gol aos 12 minutos. E aí sucedeu o inesperado.

Um jogador chamado Fuinha, um rapaz magrinho, novo no time, pegou a bola, invadiu a área, chutou forte e empatou. Cinco minutos depois, fez mais um gol.

E outro. E outro. O jogo terminou com o marcador de 7 a 1, um **escore** nunca registrado na história dos dois times.

Todos se cumprimentavam, felizes. Só o técnico não estava muito satisfeito:

— Gostei muito de sua atuação, Fuinha, mas você não me obedeceu. Por que não seguiu o modelo matemático?

O rapaz fez uma cara de triste:

— Ah, seu Osvaldo, eu nunca fui muito bom nessa tal de matemática. Aliás, foi por isso que o meu pai me tirou do colégio e me mandou jogar futebol. Se eu soubesse fazer contas, não estaria aqui, jogando para o senhor.

— O técnico suspirou. Acabara de concluir: uma coisa é o modelo matemático. Outra coisa é a vida propriamente dita, nela incluída o futebol.

SCLIAR, Moacyr. O futebol e a matemática. In: *Prosas Urbanas*. São Paulo: Global Editora, 2006, p.15-18.

Questão 01

O que deixou o técnico insatisfeito foi o

- (A) jogo ser entre dois times que eram adversários tradicionais.
- (B) jogador novo não frequentar a escola e ser bom em matemática.
- (C) jogador novo ter marcado os gols antes do momento certo.
- (D) início da nova fase do clube: o uso da matemática e das estatísticas.

Questão 02

Em “O jogo terminou com o marcador de 7 a 1, um **escore** nunca registrado na história dos dois times”, a palavra em destaque pode ser substituída por

- (A) placar.
- (B) torneio.
- (C) amistoso.
- (D) drible.

Questão 03

Observe o trecho: “Eu ensinava alguma coisa, é verdade, mas a gente se guiava mesmo era pelo instinto. Isso acabou.” A palavra **Isso** se refere

- (A) ao time que só perdia quando jogava com o adversário tradicional.
- (B) aos jogadores que jogavam o futebol que sabiam e se guiavam pelo instinto.
- (C) aos jogadores que esperavam pelo segundo tempo para começar a marcar gol.
- (D) ao impedimento do time adversário em marcar gol aos 12 minutos do primeiro tempo.

Leia o texto e responda à questão 4.

Cauã, o Protetor de Florestas

Hoje, dia 17 de Julho, é comemorado o Dia do Protetor de Florestas, por isso, convidamos o Cauã, garoto da nossa turminha, de origem indígena e grande defensor das nossas matas, para nos contar a origem desta data.

Solta a voz, Cauã:

“Olá, galerinha, como vocês já sabem, sou de origem indígena e conheço muitas lendas que aprendi com as pessoas mais velhas da minha tribo. Hoje vou contar para vocês a história do Protetor de Florestas, mais conhecido como Curupira.

O Curupira é um anão de cabelos avermelhados, dentes verdes que possui os pés voltados para trás. O seu nome significa “garoto travesso”. Não é um menino mau, mas faz traquinagens para proteger a natureza, plantas e animais dos homens malvados, que a tentam destruir.

Ele sabe o quanto as florestas são importantes para o clima, o ar, a água, o solo e principalmente para a nossa saúde. Diz a lenda que ele mora na Floresta Amazônica, mas eu acho que deveria ter um Curupira em todas as florestas para protegê-las.

E essa é a história do Curupira! Espero que tenham gostado e que sejam verdadeiros protetores das florestas. Assim como o Curupira, não se esqueçam do quanto a natureza é importante para nós e façam de tudo para protegê-la, sempre.”

Disponível em: <http://www.clubinhosabesp.com.br/clubinho_sabesp/ligadinho/noticia.asp?idConteudo=384#tituloLigadinho>. Acesso em: 07 de agosto de 2013. (Adaptado)

Questão 04

O assunto principal do texto é

- (A) informar que a data 17 de julho é o dia do Protetor da Floresta.
- (B) mostrar que a natureza é importante e que devemos protegê-la.
- (C) apresentar Curupira, que é um garoto travesso, protetor da natureza.
- (D) apresentar Cauã, garoto de origem indígena, defensor das matas.

Leia o texto e responda à questão 5.

Batata Assada

Ingredientes



Como fazer

1. Peça para um adulto ligar o forno para você. Ele deve ficar na temperatura dos 200°C. Lave as batatas em água fria, esfregando bem. Seque-as. Fure as batatas com um garfo.
2. Coloque as batatas numa fôrma e peça para um adulto levá-las ao forno. Asse as batatas por 1 a 1h30 ou até o centro amolecer. Peça para um adulto ajudar você nos próximos passos: ao cortar e na hora de usar o forno e fogão. Retire as batatas do forno. Usando uma faca, faça um corte no formato de uma cruz.
3. Coloque o brócolis numa panela com um pouco de água e deixe ferver por 4 minutos. Corte em pedaços pequenos. Escorra e misture com o queijo e o creme de leite. Tempere com pimenta.

4. Usando um garfo, aperte os cantos das batatas para abri-las.

Disponível em: <http://www.terra.com.br/culinaria/criancas/salgados_01.html>. Acesso em: 07 de agosto de 2013. (Adaptado)

Questão 05

O texto é uma receita porque apresenta

- (A) personagens fazendo uma batata assada.
- (B) imagens mostrando como preparar a receita.
- (C) um relato de como foi fazer uma batata assada.
- (D) os ingredientes e o modo de fazer batata assada.

Leia o texto e responda à questão 6.

EUA são o maior consumidor mundial de refrigerantes



Consumo de refrigerante nos EUA preocupa agentes da saúde pública (Reprodução/Internet)

13 de julho, 2012

Se existe um país no mundo que tem problemas com refrigerantes é os Estados Unidos. A sede dos EUA por refrigerantes é tão grande que representantes da saúde pública querem criar taxas para o produto e o Estado de Nova York quer limitar a quantidade servida.

Os EUA são de longe os maiores fanáticos por refrigerantes de cola no mundo. Ao longo de um ano, os americanos compram em média o número impressionante de 170 litros de refrigerante. Isto é 16% a mais do que consomem o segundo maior consumidor de refrigerante do mundo: o México.

Claro que, onde o refrigerante não é uma bebida popular, as pessoas saciam a sede com outras bebidas, como chá, suco e cerveja.

Disponível em: <<http://opiniaenoticia.com.br/vida/saude/eua-sao-o-maior-consumidor-mundial-de-refrigerantes/>>. Acesso em: 22 de agosto de 2013.

Questão 06

O texto nos informa que

- (A) nos lugares onde o refrigerante não é uma bebida popular, consome-se água.
- (B) o consumo de refrigerante nos EUA é 16% maior do que a soma de todos os países.
- (C) o consumo de refrigerantes nos EUA preocupa os agentes da saúde pública.
- (D) o consumo de refrigerantes no mundo preocupa, pois o número é de 170 litros por ano.

Leia os textos I e II e responda às questões 7 e 8.

Texto I

Paraíso

José Paulo Paes

Se esta rua fosse minha,
eu mandava ladrilhar,
não para automóveis matar gente,
mas para criança brincar.

Se esta mata fosse minha,
eu não deixava derrubar.
Se cortarem todas as árvores,
onde é que os pássaros vão morar?

Se este rio fosse meu,
eu não deixava poluir.
Joguem esgotos noutra parte,
que os peixes moram aqui.

Se este mundo fosse meu,
eu fazia tantas mudanças
que ele seria um paraíso
de bichos, plantas e crianças.

PAES, José Paulo. Il. Luiz Mala. Paraíso. In: *Poemas para brincar*. 13. ed. São Paulo: Ática, 1998.

Texto II

Se Essa Rua Fosse Minha

Cantigas Populares

Se essa rua, se essa rua fosse minha
Eu mandava, eu mandava ladrilhar
Com pedrinhas, com pedrinhas de brilhante
Só pra ver, só pra ver meu bem passar.

Nessa rua, nessa rua tem um bosque
Que se chama, que se chama solidão
Dentro dele, dentro dele mora um anjo
Que roubou, que roubou meu coração.

Se eu roubei, se eu roubei teu coração
Tu roubaste, tu roubaste o meu também
Se eu roubei, se eu roubei teu coração
Foi porque, só porque te quero bem.

ALMEIDA, Theodora Maria Mendes de. (Coordenação). Il. Gustavo Thompson Flores. Se esta rua fosse minha. In: *Quem canta seus males espanta*. São Paulo: Caramelo. 1998.

Questão 07

No texto I, **Paraíso**, o mundo que o poeta descreve

- (A) precisa de mudanças para melhorar.
- (B) tem muita rua que precisa ser ladrilhada.
- (C) apresenta muitos esgotos nas matas.
- (D) não precisa de mudança para ser um paraíso.

Questão 08

Tanto no texto I quanto no texto II,

- (A) os que são donos de uma rua vão ladrilhá-la.
- (B) os rios são limpos e estão repletos de peixes.
- (C) há pessoas que moram na rua ladrilhada.
- (D) aparece o desejo de fazer modificações na rua.

Leia o texto e responda à questão 9.

Tabuada



A Revistinha Tabuada tem a finalidade de tentar atrair a atenção até mesmo daquelas crianças que não gostam muito da matemática.

Ensina as crianças os cálculos básicos da matemática que são: Soma, Subtração, Divisão e Multiplicação, além de medidas como o Metro, o Peso, Sistema Monetário e Numeração Romana.

É muito legal!

Até as crianças que não gostam de matemática vão achar divertido, pois vão aprender brincando!

©2002 Copyright – Todos os direitos reservados
 rein@revistinhasinteligentes.org
 revistinhasinteligentes@zipmail.com.br

Disponível em: <<http://www.revistinhasinteligentes.org/>>. Acesso em: 30 de agosto de 2013.

Questão 09

A **Revistinha Tabuada** foi escrita para

- (A) os adultos.
- (B) os professores.
- (C) as crianças.
- (D) os pais.

Leia o texto e responda à questão 10.

DICIONÁRIO DO INTERNAUTA

Algumas grafias usadas nas conversas virtuais entre os adolescentes que visitam salas de bate-papo e blogs



Fotos: reprodução

Falou, tchau

Professora

Moleque

Adivinha

Firmeza

Absurdo

Aqui

Beleza

Bonito

Então

Cara

Casa

Não

Valeu

Flw

Psora

Mulek

Advinha

Fmz

Bsurdo

Aki

Blz

Bunitim

Intaum

Kra

Ksa

Naum

Vlw



Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Epoca/0_6993/EPT384160-1664.00.html>.

Acesso em: 15 de setembro de 2013. (Adaptado)

Questão 10

O **Dicionário do Internauta** apresenta um grupo de palavras bastante utilizado

- (A) em um texto para ser entregue à professora.
- (B) na conversa entre professores e adolescentes.
- (C) na escrita usada na internet por adolescentes.
- (D) por adolescentes que não gostam de escrever.

ANEXO C – AVALIAÇÃO DE DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA – ADAPE

Uma tarde no campo

José ficou bastante alegre quando lhe contaram sobre a festinha na chácara da Dona Vanda. Era o aniversário de Amparo.

Chegou o dia. Todos comeram, beberam e fizeram muitas brincadeiras engraçadas.

Seus companheiros Cássio, Márcio e Adão iam brincar com o burrico. As crianças gostam dos outros animais, mas não chegam perto do Jumbo, o cachorro do vizinho. Ele é mau e sai correndo atrás da gente.

Mário caiu jogando bola e machucou o joelho. O médico achou necessário passar mercúrio e colocou esparadrapo.

Valter estava certo. Foi difícil voltar para casa, pois estava divertido.

Pensando em um dia quente de verão, tenho vontade de visitar meus velhos amigos.