



Ensino e aprendizagem da leitura: um diagnóstico entre alunos do 4º ano do Ensino Fundamental

Maria do Carmo Cabreira e Terezinha da Conceição Costa-Hübes*

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Rua Universitária, 2069, 85819-110, Cascavel, Paraná, Brasil. *Autor para correspondência: E-mail: tehubes@gmail.com

RESUMO. Com base na compreensão do caráter dialógico da língua, na concepção interacionista da linguagem e nos gêneros discursivos como instrumentos de ensino, este estudo tem como objetivo apresentar uma análise da compreensão leitora de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de práticas que promovam o letramento em leitura. Trata-se dos dados gerados dentro de uma Pesquisa de Mestrado – PROFLETRAS – em fase de andamento, caracterizando-se, assim, como uma pesquisa qualitativa-interpretativista, do tipo etnográfico e pesquisa-ação, alicerçada pela Linguística Aplicada. Na pesquisa, iremos analisar dados de um diagnóstico em leitura, a fim de propor intervenções didáticas que contribuam para a formação de leitores proficientes, investigando nossa prática pedagógica. Esta pesquisa encontra-se inserida no projeto vinculado ao Programa Observatório da Educação – CAPES/INEP.

Palavras-chave: concepções de leitura, diagnóstico em leitura, compreensão leitora.

Teaching and learning of reading: a diagnosis among 4th year students of elementary school

ABSTRACT. Based on the understanding of the dialogic nature of language, interactionist conception of language and speech genres as teaching tools, this study aims to present an analysis of the reading comprehension of 4th year students of elementary school in the public school system, with the purpose of contributing to the development of practices that promote reading literacy. These are the data generated within a Master's Research - PROFLETRAS - ongoing phase, a qualitative-interpretive research, ethnographic and action research, supported by Applied Linguistics. In the survey, we will analyze data from a diagnosis in reading in order to propose educational interventions that contribute towards the formation of proficient readers by investigating our pedagogical practice. This research is inserted into the project linked to the Observatory Program of Education - CAPES / INEP.

Keywords: conceptions of reading, diagnosis in reading, reading comprehension.

Introdução

No presente artigo, pretendemos discutir dados de uma pesquisa em andamento¹ referente à compreensão leitora de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino. Realizada no terreno da Linguística Aplicada, a pesquisa, de abordagem qualitativa e interpretativista, do tipo etnográfica, é composta de um instrumento diagnóstico em leitura, elaborado por nós, com quinze perguntas, o qual foi aplicado a quatro turmas do 4º ano, ocupando, para isso, três aulas de Língua Portuguesa. Cento e quatro alunos participaram do diagnóstico e o objetivo da pesquisa foi identificar as dificuldades de compreensão

leitora dos alunos, reveladas por meio desse instrumento avaliativo.

A partir do diagnóstico, o propósito foi o de propiciar aos alunos do 4º ano dessa escola situações didáticas de ensino e aprendizagem da leitura, com vista à formação de leitores proficientes, partindo do pressuposto de que “[...] a importância de se saber ler e escrever com eficiência, bem como a responsabilidade da escola na formação do leitor maduro é inegável [...]” (Silva & Barreiros, 2011, p. 10), pois é por meio da leitura que o aluno se apropriará de elementos básicos como: compreender informações e conceitos; ampliar a capacidade de análise e reflexão para interagir criticamente com o texto. Por isso, as práticas de leitura devem estar

¹ Trata-se de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do PROFLETRAS, intitulada Compreensão leitora dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental em um diagnóstico de leitura, que se iniciou em agosto de 2013 e concluiu em fevereiro de 2016, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Terezinha da Conceição Costa-Hübes.

presentes em todas as ações pedagógicas das diferentes modalidades de ensino.

Para dar conta do proposto, este texto encontra-se assim organizado: primeiramente, tecemos algumas reflexões teóricas sobre leitura e letramento, na perspectiva de estabelecer relações intrínsecas entre esses dois elementos; na sequência, apresentamos o instrumento diagnóstico, explicitando sua base teórica e sua forma de organização; e, por último, discorreremos sobre os resultados revelados pelo diagnóstico, tecendo reflexões sobre a proficiência (ou não) de leitura dos alunos envolvidos.

Leitura e letramento

O ato de ler é compreendido como uma das formas mais eficazes de desenvolvimento dos sujeitos e é um procedimento que envolve muitos aspectos que, segundo Rojo (2009, p. 75), “[...] vão desde ler da esquerda para a direita e de cima para baixo no Ocidente; folhear o livro da direita para a esquerda e de maneira sequencial e salteada [...]”.

Além disso, a leitura envolve o domínio dos símbolos da escrita, portanto, ela precisa ser ensinada. Trata-se de “[...] uma prática cultural [...]” (Lima, 2010, p. 4), que permite a inserção dos sujeitos na sociedade letrada, pois é um meio de interação social.

Para que ocorra essa interação por meio da leitura, é necessário que, além do domínio dos comportamentos de leitura “[...] formados culturalmente [...]” (Lima, 2010, p. 6), os sujeitos desenvolvam a capacidade de leitor e não apenas de ledor.

O ledor é um ser passivo, estático, que quase ou nada agrega ao texto lido. O texto, para o ledor, é fechado, uma vez que apenas decifra mecanicamente os signos linguísticos,

[...] decodifica letras e palavras, sem entender seu significado no texto, nos diferentes usos e sentidos que essas ‘palavras’ podem ganhar quando inseridas em contextos significativos, de uso real (Nascimento & Zironi, 2014, p. 261).

O ato de ler, para o ledor, não pressupõe a interação dos elementos linguísticos com os componentes extratextuais (contexto de produção, gênero do discurso, tema, entre outros), pois apenas o texto em si o satisfaz.

Já o leitor compreende a leitura como uma prática social, já que assume “[...] o papel de sujeito ativo, responsivo diante do texto/discurso, concordando ou discordando, completando suas lacunas, aplicando-o em sua vida” (Costa-Hübes & Barreiros, 2014, p. 28-29).

Dessa forma, ele compreende, interpreta e usa as diversas formas de linguagem como representação da realidade; assim, ler significa, para ele, “[...]

compreender o conteúdo do texto, relacionando-o ao contexto de produção [...]” (Costa-Hübes & Barreiros, 2014, p. 30), o que possibilita sua participação na cultura escrita.

Nesse sentido, a leitura é segundo Costa Val (2006, p. 21),

[...] uma atividade que se realiza individualmente, mas que se insere num contexto social, envolvendo disposições atitudinais e capacidades que vão desde a codificação do sistema de escrita até a compreensão e a produção de sentido para o texto lido. Abrange, pois, desde capacidades desenvolvidas no processo de alfabetização *stricto sensu* até capacidades que habilitam o aluno à participação ativa nas práticas sociais letradas que contribuem para seu letramento.

Sob esse prisma, o letramento proporciona aos sujeitos as relações interpessoais e a participação nas diferentes práticas socioculturais.

Dada a importância da leitura no processo de formação dos sujeitos, essa prática no cotidiano escolar é condição essencial no processo de ensino e aprendizagem, porque

[...] a escola deverá ser problematizadora e o educador deverá ter competência para, nesse contexto, estimular as discussões e os debates, dando aos educandos condições para adquirirem uma postura crítica de leitura [...] (Costa-Hübes & Barreiros, 2014, p. 35)

Que lhes permita o domínio da linguagem escrita para usá-la em diferentes eventos de letramento.

Perante a compreensão da inter-relação entre alfabetização e letramento, consideramos imprescindível identificar as maiores ineficiências de compreensão leitora dos alunos, para, a partir desse diagnóstico, proporcionar situações didáticas que pudessem viabilizar a superação dessas dificuldades. Com esse propósito, elaboramos um instrumento diagnóstico sobre o qual discorreremos a seguir.

O instrumento diagnóstico

Adotamos como critério de avaliação os descritores de Língua Portuguesa da Prova Brasil (Plano de Desenvolvimento da Educação [PDE], 2008), do 5º ano do Ensino Fundamental. Essa escolha não foi aleatória. Partiu do diálogo com a equipe pedagógica da escola e das considerações de que os descritores, mesmo com algumas ressalvas, atenderiam as expectativas da escola em relação à proposta da pesquisa, pois são parâmetros já estudados pelo grupo de professores que trabalham com os alunos participantes da pesquisa e se trata de critérios adotados pela avaliação externa, Prova Brasil. Assim sendo, adaptamos/adequamos às

atividades ao nível do 4º ano do Ensino Fundamental.

Outro aspecto considerado relevante foi o fato de os descritores envolverem situações de leitura que ultrapassam a mera decodificação. Se relacionados à leitura de textos de diversos gêneros discursivos, pertencentes a diferentes esferas da comunicação, podem-se explorar textos verbais e não verbais, exigindo, do aluno, um olhar para além das marcas expressas na materialidade do texto, o que equivale a provocar seu enveredamento para a leitura dos implícitos e dos elementos contextuais.

Ao explorar o contexto de produção e circulação de determinado gênero, provoca-se o reconhecimento de sua esfera social, aspecto importante porque, nas palavras de Costa-Hübes (2014, p. 22),

Cada esfera, em particular, orienta-se socialmente para uma realidade específica, definindo objetivos discursivos e funções ideológicas específicas. No âmbito da esfera social e nele imersos, os gêneros comportam intercâmbios comunicativos que os complexificam conforme as esferas da qual se originam.

Assim, não podemos pensar em uma avaliação da leitura de texto pertencente a determinado gênero sem considerar sua esfera de produção e de circulação.

A elaboração da Prova Brasil segue as Matrizes de Referência. De acordo com documentos do Ministério da Educação e Cultura (MEC), essas Matrizes foram produzidas a partir de orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e consultas “[...] aos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais” (PDE, 2008, p. 17).

Ainda conforme esse documento, temas e descritores não abrangem todo o currículo escolar, mas é um recorte realizado

[...] com base no que é possível aferir por meio do tipo de instrumento de medida utilizado na Prova Brasil e que, ao mesmo tempo, é representativo do que está sendo contemplado nos currículos vigentes no Brasil (PDE, 2008, p. 17).

Nesse recorte, também é considerada a importância do desenvolvimento, no aluno, da capacidade de compreensão e produção de textos dos diversos gêneros orais ou escritos, em situações comunicativas diversificadas.

Uma vez traçado o objetivo de ensino da Língua Portuguesa, as Matrizes de Referência da Prova Brasil, conforme explica Costa-Hübes (2014, p. 9),

[...] se divide, estruturalmente, em duas dimensões: uma denominada Objeto do Conhecimento, em que

são listados os seis tópicos; e outra denominada Competência, com descritores que indicam habilidades a serem avaliadas em cada tópico.

Para cada tópico, há um conjunto de quinze descritores “[...] em ordem crescente de aprofundamento e/ou ampliação de conteúdo ou das habilidades exigidas” (PDE, 2008, p. 22). Os tópicos e descritores (D) apresentados nas Matrizes de Referência são:

- O primeiro tópico denominado ‘Procedimentos de Leitura’ apresenta os descritores 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 e D11: distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

- O segundo tópico, ‘Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto’, encontramos os descritores D5: interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.) e D9: identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

- O terceiro tópico, ‘Relação entre textos’, é composto de um descritor, o D15: reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.

- No quarto tópico, ‘Coerência e coesão no processamento do texto’, são apresentados os descritores 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 a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; e D12: estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

- No quinto tópico, ‘Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido’, há os descritores D13: identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados; e D14: identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

- O sexto e último tópico, ‘Variação linguística’, tem apenas o descritor D10: Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Para elaborar o instrumento de avaliação diagnóstica, pautamo-nos nos tópicos e descritores apresentados acima. Cada questão foi planejada de modo a avaliar um descritor das Matrizes de

Referência da Prova Brasil. A seguir, apresentamos as questões que foram elaboradas, o resultado advindo dos alunos envolvidos e tecemos, paralelamente, reflexões sobre esses resultados.

Análise das questões do instrumento diagnóstico

As questões elaboradas de modo a atender, cada uma, um descritor das Matrizes de Referência da Prova Brasil, sustentaram-se, inicialmente, em dois textos que tratavam do tema *bullying*. Os textos foram selecionados, por nós, por discutir um tema familiar e muito debatido pelos alunos, principalmente na escola. O primeiro trata-se de um exemplar do gênero propaganda e o segundo configura-se conforme o gênero artigo de opinião.

Vejam, então, os textos e as questões propostas (Figura 1 e 2).



Figura 1. Texto I.

Fonte: Recuperado em 6/3/2014 de <http://bullying-ciaatoresdemar.blogspot.com.br>

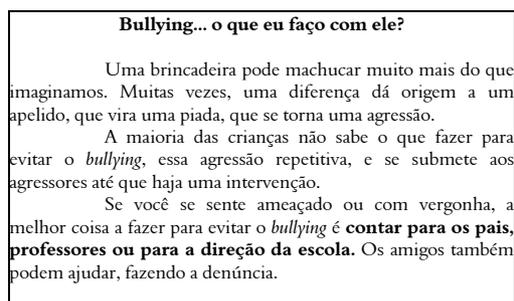


Figura 2. Texto II.

Fonte: Revista Nosso Amiguinho (2013, p. 32).

Descritor 9: Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros

Para averiguar o conhecimento que os alunos têm sobre a função social dos gêneros, propomos a seguinte questão objetiva (Figura 3):

1) Qual a função do Texto I?

- (A) Realizar uma campanha de conscientização sobre estudo.
 (B) Realizar uma campanha de conscientização sobre o *bullying*.
 (C) Realizar uma campanha de conscientização sobre a dengue.
 (D) Realizar uma campanha de conscientização sobre vacinas.

Figura 3. Finalidade do texto.

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Questões como essas têm como propósito avaliar se o aluno reconhece, a partir da percepção da função social do gênero, a finalidade com que o texto foi produzido, ao identificar o assunto nele abordado. Por se tratar de uma propaganda, as quais geralmente têm o propósito de conscientizar, caberia apenas, ao aluno, o reconhecimento do assunto do texto, já que todas as alternativas contemplavam a função social do gênero: 'conscientização'.

Em relação a essa capacidade, 93% dos alunos compreenderam a finalidade do texto que representa o gênero propaganda, ao identificar seu assunto. Os alunos que não compreenderam a finalidade do texto pelo reconhecimento de seu assunto, provavelmente, pautaram-se pela familiaridade dos termos usados nas alternativas, já que os vocábulos 'estudo', 'vacina' e 'dengue' são de uso constante no contexto escolar e familiar.

Descritor 5: Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadros, fotos etc.).

Com o intuito de avaliar essa capacidade de leitura, elaboramos a seguinte questão discursiva (Figura 4):

2) No Texto I observe que há um símbolo embaixo da palavra *Bullying*. O que esse símbolo significa?

Figura 4. Leitura de texto não verbal.

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

O princípio básico dessa questão é a averiguação da capacidade da leitura de elementos não verbais, ou seja, perceber a interação entre a imagem/o visual e os signos linguísticos na produção do sentido do texto. A compreensão do sentido do texto requer o domínio do código linguístico e o conhecimento dos recursos das diferentes modalidades semióticas como construtoras de sentido porque, conforme assevera Oliveira (2013, p. 2),

Nesse mundo multimodal em que a imagem tem sido um elemento constitutivo da representação da realidade social, só a leitura do texto verbal não é suficiente para a produção de sentidos. É preciso, portanto, novos letramentos que desenvolvam capacidades específicas de leitura de imagens e outras semioses.

No que tange a essa questão, somente 23% dos alunos conseguiram articular a linguagem verbal e não verbal na compreensão do texto, e 77%

apresentaram dificuldades para considerar o símbolo como parte do texto a ser interpretado.

Podemos inferir, a partir das respostas, que os alunos tiveram dificuldade em retornar ao texto, localizar a palavra *bullying* e o símbolo que está embaixo da palavra e, a partir da localização, realizar a leitura. Alguns alunos se concentraram na ilustração que faz parte do texto e não compreenderam o sentido do símbolo convencionado como proibição. Tal dificuldade talvez ocorra porque os textos não verbais ainda não são objetos de estudo/leitura frequente na sala de aula. Por outro lado, reconhecemos, após olhar para esse resultado, que o texto selecionado pode não ter sido condizente para essa situação de avaliação.

Descritor 14: Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações

A questão a seguir pretendia avaliar o conhecimento dos alunos em relação à compreensão do uso dos sinais de pontuação como elemento construtor do sentido do texto (Figura 5).

- 4) O sinal de pontuação utilizado no final do título do Texto II indica uma:
- (A) surpresa.
 - (B) novidade.
 - (C) dúvida.
 - (D) indignação

Figura 5. Emprego dos sinais de pontuação.

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

O que pretendíamos, com essa questão, era verificar se os alunos utilizam estratégias de leitura que os levem a reconhecer o efeito de sentido provocado pelo sinal de pontuação (interrogação) utilizado no título do texto (*Bullying... o que eu faço com ele?*), na forma de uma pergunta direta, com o propósito de atrair o leitor para o texto.

Somente 24% dos alunos conseguiram perceber o efeito de sentido do ponto de interrogação no título do texto como sendo de ‘dúvida’, o que indica que os alunos encontram dificuldade de perceber o efeito de sentido desse sinal de pontuação, revelando que, “[...] na prática de sala de aula, nem sempre os sinais de pontuação são observados sob a perspectiva discursiva” (Gedoz & Busse, 2014, p. 256). Portanto, práticas de leitura que reflitam sobre esse conteúdo e os sentidos provocados por eles devem ser trabalhados com mais ênfase na sala de aula. No entanto, devemos considerar que os sujeitos da pesquisa são alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, ainda em processo de consolidação da alfabetização, e que esse é um conteúdo que ainda será consolidado por eles.

Descritor 6: Identificar o tema de um texto

Quando nos reportamos ao termo ‘tema’, referimo-nos à discussão mais abrangente em relação a um determinado assunto, envolvendo o contexto de produção, o momento histórico, enfim, os elementos que correspondem à situação de produção de um texto. O assunto é a unidade a partir da qual se desenvolve o tema.

Se o tema é inerente à situação de produção, ele não pode ser analisado em um texto sem o conhecimento de todos os aspectos que o envolvem. O tema situa-se dentro de um contexto histórico, de uma situação concreta da enunciação, pois

[...] o tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ele pertence. Somente a enunciação tomada em toda sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema [...] (Bakhtin & Volochinov, 2009, p. 134).

Logo, o tema só pode ser analisado mediante o reconhecimento do contexto histórico porque a enunciação carrega marcas da situação de produção e meios de circulação.

Porém, o descritor da Prova Brasil emprega o vocábulo ‘tema’, mas as orientações dizem que se pretende avaliar, com esse descritor, “[...] o reconhecimento pelo aluno do *assunto principal do texto*, ou seja, identificar do que trata o texto [...]” (PDE, 2008, p. 31, grifos nossos). Logo, o que é avaliado não é o tema, mas, sim, o reconhecimento do assunto principal do texto.

Considerando assunto e tema como conceitos distintos, de acordo com os pressupostos bakhtinianos, elaboramos a questão discursiva a seguir para avaliar o conhecimento dos alunos em relação ao ‘assunto do texto’ (Figura 6):

- 5) Qual é o principal assunto do Texto II?

Figura 6. Assunto do texto.

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

No resultado do diagnóstico realizado, 63% dos alunos não identificaram o assunto do texto II, o que implica dizer que não conseguiram relacionar as informações do texto e construir um significado global para ele.

Observamos que 32 dos 63% dos alunos que apresentaram dificuldades nessa questão usaram o processo de transferência de fragmentos, frases ou trechos do texto como resposta ao que foi solicitado. (supressão do trecho)

Os dados revelam que há necessidade de desenvolver atividades de leitura que ultrapassem a decodificação e que criem possibilidades do estabelecimento das relações de informações explícitas

e implícitas, no sentido da elaboração de inferênciação, sínteses e compreensão do assunto que o texto trata.

Descritor 15: Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.

Para avaliar esse descritor, elaboramos a seguinte questão subjetiva (Figura 7):

7) De que assunto tratam o Texto I e Texto II?

Figura 7. Assunto dos textos.

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Os textos I e II abordam o mesmo assunto sob condições diferentes, pois o Texto I apresenta uma questão de conscientização referente ao *bullying*, já o texto II orienta as crianças de como proceder em situações vivenciadas por elas, que caracterizam *bullying*. Porém, ambos os textos tratam do mesmo assunto.

Assim, a questão atende ao D15 porque

[...] avalia a habilidade de compreender o texto não como simples agrupamento de frases justapostas, mas como um todo de ideias articuladas, de interligação, de relações entre as partes e com outros textos (Lopes & Carvalho, 2012, p. 125).

Para atender ao descritor, o aluno precisa construir o sentido global de cada texto, baseado na compreensão dos seus componentes verbais e não verbais, e ultrapassar seus limites, de forma a estabelecer relações de intertextualidade. É por meio da percepção dessas relações que desenvolvem a capacidade de relacionar, comparar textos de diversos gêneros discursivos, analisando o tratamento dado ao assunto sob o efeito das condições de produção e de circulação.

Em relação ao reconhecimento do assunto dos textos I e II, 69% dos alunos acertaram a questão discursiva. Observamos, nas respostas dadas, entre os 31% que não acertaram a questão, que alguns mantiveram uma proximidade com o assunto do texto, ainda que de forma bem superficial, mas revelaram dificuldade em relacionar as informações no sentido de produzir uma compreensão global entre os textos.

Descritor 8: Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto

Apresentamos a questão objetiva abaixo com o propósito de avaliar o descritor citado (Figura 8):

8) Segundo o Texto II, o *Bullying* existe porque
 (A) as diferenças geram apelidos, piadas e agressões entre as pessoas.
 (B) as diferenças geram amizades, abraços e carinho entre as pessoas.
 (C) as diferenças geram vinganças, desunião e violência entre as pessoas.
 (D) as diferenças geram confiança, respeito e responsabilidade

entre as pessoas.

Figura 8. Relação entre causas e consequência.

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Esperávamos, com esta questão, que os alunos percebessem e estabelecessem relação entre as causas e a consequência do *bullying*, recorrendo ao processo da inferênciação estabelecido pelo uso da conjunção ‘porque’, balizados pelo ponto de vista do autor do texto sobre o assunto e sustentados por esse posicionamento.

Em relação a essa compreensão, 73% dos alunos erram a questão, revelando dificuldades em identificar o ponto de vista exposto no texto e demarcado, na questão, com o uso do conectivo ‘porque’, que não estava evidente na linearidade textual.

A resposta correta estava na alternativa A, mas a alternativa mais assinalada pelo grupo foi a C (as diferenças geram vinganças, desunião e violência entre as pessoas).

Observamos que os enunciados das alternativas apresentam palavras com sentidos semelhantes. Vejamos os vocábulos empregados nas alternativas:

(A) as diferenças geram apelidos, piadas e agressões entre as pessoas.

(B) as diferenças geram vinganças, desunião e violência entre as pessoas.

Portanto, a proximidade de sentido dos termos usados nas alternativas propostas pode ter induzido os alunos ao erro.

Descritor 11: Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato

Propomos a seguinte questão objetiva para a avaliação desse descritor (Figura 9).

9) Retomando informações do Texto I e do Texto II, indique em qual das alternativas abaixo há uma *opinião*:
 (A) 24 de setembro, dia de combate ao *bullying*.
 (B) Uma brincadeira pode machucar muito mais do que imaginamos.
 (C) Horário: 15:00 – Local: Avenida Paulista.
 (D) Muitas pessoas irão participar da mobilização.

Figura 9. Identificação de uma opinião.

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Muitos gêneros são marcados por fatos e opiniões em relação a esses fatos. De acordo com Hoppe, Swiderski & Costa-Hübes (2014, p. 288), “[...] o fato é uma construção da linguagem, resultado de um trabalho interpretativo sobre a percepção humana em relação a dado cenário [...]”, relatando, por meio da linguagem, a realidade de um determinado contexto social. A opinião é a expressão pessoal dos juízos de valor, construídos na convivência e na interação social. O conhecimento da diferenciação de

[...] um fato e a opinião emitida sobre ele, é importante para a formação de um leitor, pois a partir daí inicia-se o processo de leitura crítica (Hoppe, Swiderski & Costa-Hübes, 2014, p. 292).

Na questão elaborada para avaliar essa capacidade, 70% dos alunos conseguiram distinguir o fato da opinião relativa a esse fato. Os alunos que não conseguiram distinguir optaram pela alternativa A (24 de setembro, dia de combate ao *Bullying*), usando o processo de localização explícita de informação.

Com os Textos I e II, conseguimos avaliar os descritores 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 14 e 15. Como os alunos não apresentaram dificuldades para responder as questões relacionadas ao descritor 4 (Inferir uma informação implícita em um texto) e 10 (Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto), não analisaremos as perguntas que avaliaram esses descritores. Para propor questões referentes aos descritores 13, 7, 1, 2, 12, optamos pelo gênero piada.

Escolhemos esse gênero porque é familiar para os alunos. “Trata-se, pois, de um gênero que o aluno já associa facilmente ao humor e ao riso” (Ribeiro & Santos, 2014, p. 238). Geralmente, o gênero piada é transmitido oralmente, sendo modificado à medida que é recontado. A leitura ou a contação de piadas tem como finalidade a provocação de humor devido ao final surpreendente que faz parte da sua construção composicional.

Apresentamos o Texto III e as questões de leitura referentes a ele (Figura 10).

Gato Esperto
Seu Manuel estava cansado de seu gatinho e decidiu levá-lo embora. Colocou o gato em um saco de pano, jogou-o dentro do carro e levou para bem longe.
Quando chegou em casa, o gato estava deitado no sofá. Nervoso, Seu Manuel pegou o gato colocou no carro e levou para mais longe.
Quando chegou, o gato estava deitado no sofá. Ele ficou muito irritado, pegou o gato novamente, colocou no carro e levou ainda mais longe.
Depois de duas horas, Manuel ligou para casa e perguntou à Maria:
– Maria, o gato voltou?
– Voltou – respondeu Maria.
– Então põe ele no telefone para me explicar o caminho de casa, porque eu estou perdido!
Disponível em: http://criancas.uol.com.br/piadas/livro-de-piadas/gato-esperto.jhtm .

Figura 10. Piada.

Fonte: recuperado em 6/3/2014 de <http://criancas.uol.com.br/piadas/livro-de-piada>.

Descritor 13: Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados

O objetivo desse descritor é avaliar a capacidade do aluno em identificar, no texto, efeitos de ironia e/ou humor provocados pelo emprego ou pela quebra da regularidade das palavras, auxiliadas por sinais de pontuação, notações gráficas ou expressões que possibilitam essa construção do sentido do texto.

A questão elaborada para avaliar o descritor foi (Figura 11).

- | |
|--|
| 10) O humor nesta piada consiste em:
(A) Seu Manoel levar o gato embora.
(B) Seu Manoel encontrar sempre o gato em casa.
(C) Seu Manoel não saber o caminho de casa e o gato saber.
(D) Seu Manoel ligar para Maria. |
|--|

Figura 11. Identificação do humor.

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Para identificar o humor da piada, é preciso perceber que ele está implícito no fato de o Seu Manoel se perder na tentativa de se desfazer do seu gatinho e de o bichano saber o caminho de retorno para casa.

Em relação a essa identificação, 66% dos alunos tiveram dificuldade para compreender o humor implícito. Porém, precisamos pontuar, novamente, que esses alunos ainda estão consolidando o processo de alfabetização. Dessa forma, não podemos desconsiderar a necessidade que eles têm de se ater ao que está explícito, em detrimento do implícito. Por outro lado, é necessário considerar que a piada apresentada tem a forma verbal, diferente do gênero tira, por exemplo, que apresenta elementos visuais, que “[...] podem ser de grande relevância para a compreensão dos efeitos de humor e ironia [...]” (Ribeiro & Santos, 2014, p. 238), principalmente para o trabalho de leitura com alunos que estão se alfabetizando.

Descritor 7: Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa

Com a intenção de avaliar a capacidade de os alunos identificarem o conflito no texto do gênero piada, elaboramos a pergunta (Figura 12):

- | |
|---|
| 11) O conflito da piada está no:
(A) fato do Seu Manoel não saber o caminho de volta para casa.
(B) fato do Seu Manoel querer se livrar do gato, mas ele sempre voltar para casa.
(C) fato do seu Manoel ser casado com Maria.
(D) fato do Seu Manoel levar o gato cada vez mais longe. |
|---|

Figura 12. Identificação do conflito.

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

A piada apresentada para a leitura dos alunos segue uma estrutura narrativa. Piadas com estrutura

narrativa são chamadas de piada prototípica. Conforme Santos (2009), compreende-se por piada prototípica aquela que apresenta uma estrutura da narrativa clássica. Na piada prototípica, a construção da compreensão ocorre pelo conhecimento do contexto de produção e inferência do subentendido, do que está nas entrelinhas. O que motiva o humor é o rompimento da lógica por desfecho inesperado.

Notamos que, na piada proposta para a leitura, a ‘exposição’ ocorre pela apresentação dos personagens protagonistas: Seu Manuel e seu gatinho. Também está exposta a decisão de Seu Manoel de se desfazer do gatinho. A ‘complicação’ ou ‘conflito’ se caracteriza pelo insucesso da realização da decisão de Seu Manoel, ‘porque o bichano sempre retornava para casa’. O ‘clímax’, que é essencialmente constituído pelo ponto limite do conflito gerador de angústia e expectativa, culmina com o ‘desfecho’, porque ocorre no momento em que Seu Manoel liga para casa, pergunta se o gato já voltou e comunica que está perdido e precisa da ajuda do gato para retornar para casa.

A questão para a avaliação do descritor consistia na identificação do conflito desencadeador do enredo. O resultado do diagnóstico indicou que 49% dos alunos identificaram o conflito da narrativa (piada), mas 51% demonstraram não compreendê-lo.

Pelos erros, é possível inferir que a compreensão da estrutura da narrativa ainda é uma dificuldade para a maioria dos alunos que estão no processo de consolidação da alfabetização, mas também é necessário evidenciar que as opções das alternativas não contemplavam, na sua redação, os estágios que estruturam o gênero piada prototípica, o que pode ter causado a dificuldade de identificar a estrutura dessa narrativa e, conseqüentemente, a identificação do conflito.

Também é relevante considerar que os alunos podem desconhecer o significado do termo ‘conflito’, o que, nesse caso, geraria falha “[...] na compreensão devido a conhecimento linguístico insuficiente” (Kleiman, 2013, p. 16).

Descritor 1: Localizar informações explícitas em um texto

Com o propósito de perceber o domínio da capacidade de localização das informações explícitas em textos, elaboramos esta pergunta subjetiva (Figura 13):

12) Por que Seu Manoel decidiu levar o gatinho embora?

Figura 13. Localização de informações explícitas.

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

O conteúdo apresentado por esse descritor avalia a capacidade de os alunos localizarem as informações que estão literalmente expressas no texto, seguindo pistas dadas pelo autor.

Para chegar à resposta correta, o aluno deve ser capaz de retomar o texto, localizando, dentre outras informações, aquela que foi solicitada (PDE, 2008, p. 25).

Portanto, conforme Saraiva e Rosa (2014), trata-se de uma avaliação da primeira etapa da leitura, a localização de informações explícitas na linearidade do texto. Para realizar essa tarefa, o aluno precisa dominar o processo da decodificação, ou seja, ter se apropriado do código escrito.

Mesmo sendo mais da metade dos alunos (58%) que souberam localizar informações explícitas no texto, os dados gerados chamaram nossa atenção porque 42% dos alunos erraram a questão. Consideramos ser este um número bem expressivo em se tratando de alunos de 4º ano que, teoricamente, já teriam terminado o ciclo de alfabetização e que deveriam ter mais domínio sobre essa capacidade, que basicamente exige apenas o ato de decodificar.

Descritor 2: Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

Com intuito de avaliar a percepção dos alunos em relação ao uso dos elementos coesivos referenciais, propusemos a seguinte questão discursiva (Figura 14):

13) As palavras destacadas em “Seu Manuel estava cansado de seu gatinho e decidiu levá-lo embora. Colocou o gato em um saco de pano, jogou-o dentro do carro e levou para bem longe.” se referem ao _____.

Figura 14. Uso da coesão referencial.

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Observamos que, no trecho ‘Seu Manuel estava cansado de seu gatinho e decidiu levá-lo embora. Colocou o gato em um saco de pano, jogou-o dentro do carro e levou para bem longe.’, os pronomes lo, e o destacados constituem uma substituição em um mecanismo de coesão referencial anafórica.

De acordo com Koch (2002), a coesão referencial anafórica é a

[...] relação de correferência ou, no mínimo, de referência, entre elementos presentes no texto ou recuperáveis através de inferenciação [...] (Koch, 2002, p. 51).

Nesse sentido, espera-se que os alunos identifiquem os pronomes destacados e façam a relação de retomada do substantivo gatinho.

Quanto a esse conteúdo, 55% dos alunos conseguiram estabelecer a relação anafórica no fragmento e reconheceram os pronomes com a função de retomar o substantivo gatinho. Os alunos que não conseguiram realizar o processo anafórico para retomar a referência dos pronomes perfazem um percentual de 45%, o que significa dizer que ainda estão em processo de construção desse procedimento linguístico, que “[...] trata-se na maioria dos casos, da ativação, dentre os conhecimentos pressupostos como partilhados com o(s) interlocutor(es)” (Koch & Elias, 2013, p. 132).

Descritor 3: Inferir o sentido de uma palavra ou expressão

A questão planejada a seguir avalia a capacidade de inferir o sentido de uma palavra ou expressão (Figura 15):

14) A expressão “gato esperto”, que aparece no título do texto, foi empregada com o sentido de que:
 (A) o gato é muito bravo.
 (B) o gato é muito inteligente.
 (C) o gato é muito querido.
 (D) o gato é muito feliz.

Figura 15. Inferência do sentido de uma expressão.

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

As palavras possuem muitos sentidos e assumem diferentes significados nos variados contextos, porque

[...] o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis [...] (Bakhtin & Volochinov, 2009, p. 109).

Assim, para a compreensão de um texto, é fundamental que se compreendam os diferentes significados e contextos de utilização das palavras para entender com qual sentido ela foi empregada. Para isso, apenas o domínio do vocabulário dicionarizado não garante uma compreensão dos possíveis sentidos veiculados por uma palavra, sendo necessário que se recorra ao contexto para compreendê-la melhor.

Em relação a essa capacidade de apreender o sentido de uma palavra ou expressão, 84% dos alunos acertaram a questão, demonstrando compreensão do efeito de sentido da expressão ‘gato esperto’.

Perante esse resultado, concordamos com Simioni e Zago (2014, p. 85) quando afirmam que

[...] a capacidade de inferir está atrelada às práticas sociais de leitura a que os alunos são expostos e com as quais têm oportunidade de interagir [...].

Por isso, é papel da escola, como espaço de produção de conhecimento, propor atividades de leitura e escrita dos diferentes gêneros que circulam socialmente, com o propósito de desenvolver

capacidades de inferências a partir da interpretação dos aspectos linguísticos e extralinguísticos dos textos.

Descritor 12: Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Para avaliar o respectivo descritor, elaboramos a questão a seguir (Figura 16):

A palavra destacada em “Então põe ele no telefone para me explicar o caminho de casa, porque eu estou perdido!” foi empregada para:
 (A) concluir uma ideia.
 (B) explicar a ideia anterior.
 (C) contrariar a ideia anterior.
 (D) adicionar uma ideia.

Figura 16. Identificação do uso da conjunção.

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Na questão, os alunos precisavam identificar o uso da conjunção ‘porque’ como um elemento sequenciador da coerência do texto, com um valor de conjunção coordenativa explicativa. De acordo com Koch (2002, p. 52), os mecanismos sequenciadores dos textos são aqueles que fazem “[...] o texto avançar, garantindo-se, porém, a continuidade dos sentidos”.

Na frase, a conjunção ‘porque’ foi empregada no sentido explicativo: ‘Então põe ele no telefone’; explicação: ‘estou perdido’.

Os alunos que responderam corretamente à questão (33%) demonstraram compreender a expressão selecionada como uma explicação. No conjunto dos alunos (67%) que ainda não compreenderam a conjunção ‘porque’ com uma possibilidade de explicação, 24,03% consideraram o ‘porque’ com a função de adicionar uma ideia, alternativa (D); 14,42% atribuíram ao ‘porque’ uma ideia de contrariedade, alternativa (C); 26,92% compreenderam o emprego do ‘porque’ como conclusão, alternativa (A): concluir uma ideia.

A dificuldade dos alunos para responder a pergunta denota que realmente há um complicador entre a leitura e a compreensão dos elementos linguísticos que compõem o texto, o que dificulta o entendimento do significado atribuído a cada elemento e a construção de sentido para o texto lido.

Considerações finais

Após a análise detalhada dos dados e do diagnóstico, percebemos que, ao adotar os descritores da Prova Brasil como critério de avaliação, prevaleceram, em nosso instrumento, questões centradas no texto, já que muitas das questões se restringem à decifração do código, à localização de informações ou situações de inferências que não ultrapassam as informações presentes nos textos, à análise formal das marcas linguísticas. Notamos a ausência da reflexão das

variedades linguísticas e dos “[...] significados políticos e sociais dos discursos” (Goulart, 2010, p. 451), que possibilitam a construção de sentidos dos enunciados em relação ao seu contexto de produção.

Sabemos que, para a escola contribuir para a inserção dos educandos na cultura escrita, ela precisa formar leitores para a grande variedade de gêneros que circulam na sociedade (Soares, 2010). Para isso, é preciso assegurar diferentes processos de leitura e ensinar diferentes procedimentos e estratégias para o ato de ler.

As diferenças no modo de ler um texto verbal (leitura paulatina e linear) e um texto não verbal (como uma totalidade indivisível, ou seja, a partir do todo, que pode depois ser pormenorizado) passam despercebidas na leitura. Todavia, as linguagens são necessárias para a interpretação; elas se complementam (Rosa, Teixeira & Casaril, 2014, p. 120).

No entanto, observamos que esses diferentes modos de ler textos não estão assegurados aos alunos no ensino da leitura. Os dados revelam que há necessidade de desenvolver atividades de leitura que ultrapassem a decodificação do texto e que criem possibilidades do estabelecimento das relações de informações explícitas e implícitas, no sentido da elaboração de inferenciação, sínteses e compreensão do assunto de que o texto trata.

Também observamos que, em relação ao descritor 11 (Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato), o índice de erro (70%) foi acentuado. Todavia, quando se analisa o descritor, aparentemente, não apresenta grande complexidade, uma vez que se trata de

[...] entender como determinadas palavras, expressões e organizações sintáticas apontam semanticamente para a manifestação de um fato ou de uma opinião (Hoppe, Swiderski, & Costa-Hübes, 2014, p. 292).

No entanto, esse reconhecimento exige uma capacidade de análise crítica que alunos do 4º ano, ainda em fase de consolidação do processo de alfabetização, não desenvolveram. Portanto, essa capacidade deve ser trabalhada por meio da leitura de diferentes gêneros e que o professor, leitor mais experiente, possa sinalizar/trabalhar/indicar para os alunos o que são fatos e o que são as opiniões sobre o fato nos textos.

Todavia, mesmo que haja limitações nos descritores e lacunas no instrumento elaborado, compreendemos que várias das capacidades avaliadas são importantes para o período de escolarização avaliado e podem direcionar o planejamento de uma proposta de Intervenção Didática que considere a

língua em uso, contemplando a leitura como uma atividade discursiva que possibilita a efetiva participação do sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita.

Referências

- Bakhtin, M., & Volochinov, V. N. (2009). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (11a ed., Michel Lahud e Yara F. Vieira, trad.). São Paulo, SP: Hucitec.
- Costa-Hübes, T. C. (2014). Os Gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de Língua Portuguesa: perscrutando o método sociológico Bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático-pedagógico. In E. L. Nascimento, & R. Rojo (Orgs.), *Gênero de texto/discursivo e os desafios da contemporaneidade* (p. 13-14). São Paulo, SP: Pontes.
- Costa-Hübes, T. C., & Barreiros R. C. (2014). Concepções e capacidades de leitura para o letramento. In T. C. Costa-Hübes, & D. C. Rosa, (Orgs.), *Descritores da Prova Brasil (5º ano): estudos e proposições didáticas* (p. 283-300). São Carlos, SP: Pedro & João Editores.
- Costa Val, M. G. (2006). O que é ser alfabetizado e letrado? In A. F., Carvalho, & R. H. Mendonça (Orgs.), *Práticas de leitura e escrita* (p. 18-23). Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Gedoz, S., & Busse, S. (2014). A pontuação e seus efeitos de sentido: elementos para a leitura. In T. C. Costa-Hübes, & D. C. Rosa (Orgs.), *Descritores da Prova Brasil (5º ano): estudos e proposições didáticas* (p. 243-262). São Carlos, SP: Pedro & João Editores.
- Goulart, C. M. A. (2010). Cultura escrita e escola: letrar alfabetizando. In M. Marinho, & G. T. Carvalho (Orgs.), *Cultura escrita e letramento* (p. 438-456). Belo Horizonte, MG: UFMG.
- Hoppe, M. C., Swiderski, R. M. S., & Costa-Hübes, T. C. (2014). O que é fato? O que é opinião? Traçando um paralelo. In T. C. Costa-Hübes, & D. C. Rosa (Orgs.), *Descritores da Prova Brasil (5º ano): estudos e proposições didáticas* (p. 283-300). São Carlos, SP: Pedro & João Editores.
- Kleiman, A. B. (2013). *Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo, SP: Pontes.
- Koch, I. G. V. (2002). *O texto e a construção de sentidos* (6a ed.). São Paulo, SP: Contexto.
- Koch, I. G. V., & Elias, V. M. (2013). *Ler e compreender os sentidos do texto* (3a ed.). São Paulo, SP: Contexto.
- Lima, E. S. (2010). *Neurociência e leitura*. São Paulo, SP: Inter Alia Comunicação e Cultura.
- Lopes, I. A., & Carvalho, M. A. (2012). Experiência escolar para uma leitura eficaz. In S. M. Bortoni-Ricardo, & C. Rodrigues (Org.), *Leitura e mediação pedagógica* (p. 113-130). São Paulo, SP: Parábola.
- Nascimento E. L., & Zironi, M. I. (2014). Gêneros textuais em práticas de alfabetização e letramento. In E. L. Nascimento (Org.), *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino* (p. 257-289). Campinas, SP: Pontes.

- Oliveira, D. M. (2013). Gêneros multimodais e multiletramentos: novas práticas de leitura na Sala de aula. In *Anais do 5º Fórum: Identidades e Alteridades e II Congresso Nacional Educação e Diversidade da Universidade de Sergipe* (p. 1-8). Itabaiana, SE. Recuperado de <http://docplayer.com.br/8831060-Generos-multimodais-e-multiletramentos-novas-praticas-de-leitura-na-sala-de-aula.html>
- Plano de Desenvolvimento da Educação [PDE]. (2008). *Prova Brasil: Ensino Fundamental, matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília, DF: MEC, SEB; Inep.
- Revista Nosso Amiguinho. (2013, abril). *Bullying... o que eu faço com ele?* Exemplar Avulso, p. 32.
- Ribeiro, B. O., & Santos, M. N. (2014). Humor e ironia como item de avaliação na Prova Brasil da Língua Portuguesa. In T. C. Costa-Hübes, & D. C. Rosa (Orgs.), *Descritores da Prova Brasil (5º ano): estudos e proposições didáticas* (p. 223-242). São Carlos, SP: Pedro & João Editores.
- Rojo, R. (2009). *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo, SP: Parábola Editorial.
- Rosa, D. C., Texeira, F. V. S., & Casaril, M. (2014). A relevância da leitura de textos não verbais. In T. C. Costa-Hübes, & D. C. Rosa (Orgs.), *Descritores da Prova Brasil (5º ano): estudos e proposições didáticas* (p. 111-144). São Carlos, SP: Pedro & João Editores.
- Santos, S. L. (2009). *A interpretação da piada na perspectiva da Teoria da Relevância* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Saraiva, D. A., & Rosa, D. C. (2014). A leitura como ato de decodificar. In T. C. Costa-Hübes, & D. C. Rosa (Orgs.), *Descritores da Prova Brasil (5º ano): estudos e proposições didáticas* (p. 45-64). São Carlos, SP: Pedro & João Editores.
- Silva, G. C., & Barreiros, R. C. O. (2011). O projeto ação na escola em prol da leitura e da cidadania: objetivos e resultados. In G. C. Silva, & R. C. Manchope (Orgs.), *Ação na escola: em prol da cidadania*. (p. 9-18). Cascavel: Assoeste.
- Simioni, C. A., & Zago, L. P. (2014). Identificação do gênero, do tema e da finalidade do texto em uma leitura. In T. C. Costa-Hübes, & D. C. Rosa (Orgs.), *Descritores da Prova Brasil (5º ano): estudos e proposições didáticas* (p. 65-90). São Carlos, SP: Pedro & João Editores.
- Soares, M. (2010). *Letramento: um tema em três gêneros* (4a ed.). Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Received on April 27, 2015.

Accepted on July 3, 2015.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.