

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Rita de Cássia Ambrosio

**DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE COMPREENSÃO LEITORA
NA ALFABETIZAÇÃO:
AS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS EM FOCO**

**São Caetano do Sul
2019**

RITA DE CASSIA AMBROSIO

**DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE COMPREENSÃO LEITORA
NA ALFABETIZAÇÃO:
AS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS EM FOCO**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional - da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Silvia Moço Aparício

**São Caetano do Sul
2019**

FICHA CATALOGRÁFICA

AMBROSIO, Rita de Cassia.

Desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora na alfabetização: as estratégias didáticas em foco / Rita de Cassia Ambrosio – São Caetano do Sul - USCS, 2019.

153f.

Orientador: Profa. Dra. Ana Silvia Moço Aparício

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional, 2019.

1. Alfabetização 2. Multiletramentos 3. Habilidades de Compreensão Leitora I. Título II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação
Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em ____/____/____ pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Profa. Dra. Ana Silvia Moço Aparício (USCS)

Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade (USCS)

Profa. Dra. Francine de Paulo Martins Lima (Universidade Federal de Lavras)

Dedico este trabalho às pessoas mais presentes da minha vida:

Meu pai, nas memórias e saudades que tenho;
Minha mãe, pelo carinho que tem comigo;
Meu marido, pela paciência e companheirismo
Meus irmãos, pelo apoio e encorajamento
Minha sogra e sogro, pelo tempo e disponibilidade comigo.

Samuel, meu maior presente

Amo vocês

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus, por me proporcionar experiências como essas e colocar pessoas iluminadas em minha vida.

À minha orientadora Profa. Dra. Ana Silvia, pela paciência, dedicação e tempo comigo.

Aos meus alunos, por despertarem em mim a grande vontade em aprender e melhorar o que gosto de fazer.

Ao meu marido André, por ter estudado horas comigo, brigado comigo quando pensava em desistir, pelo encorajamento e força que me deu todo o tempo.

Ao meu filho Samuel que, mesmo pequeno, entendia que a mamãe precisava se ausentar para estudar.

Ao meus pais que me ensinaram que tudo nessa vida precisa ser conquistado e que nada vem de forma fácil.

E, por fim, agradeço à Prefeitura Municipal de São Caetano e à USCS pelo apoio financeiro.

"Mestre não é quem sempre ensina, mas quem, de repente, aprende."
(ROSA, 1970, p. 235)

RESUMO

Há uma crença ainda muito presente no contexto da alfabetização de que, para compreender textos, é necessário que os alunos já saibam ler, no sentido de serem capazes de decifrar o código da escrita. Como alfabetizadora, percebemos que os alunos, mesmo já escrevendo alfabeticamente, só conseguiam ler decodificando a escrita. Por outro lado, ao fazermos intervenções mais centradas na leitura compreensiva, e não apenas de decodificação do escrito, inclusive com os alunos que ainda não estavam escrevendo alfabeticamente, percebemos que, de alguma forma, os alunos avançavam no desenvolvimento da escrita e da compreensão leitora. Tendo isso em vista, neste trabalho, buscamos investigar quais estratégias didáticas podem ser utilizadas para o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora pelas crianças em processo de alfabetização. Para tal, primeiramente, buscamos conhecer as concepções de leitura e de ensino de leitura ao longo da história da alfabetização no Brasil, desde os métodos tradicionais de alfabetização, passando pelas concepções construtivista e sociointeracionista, até a perspectiva mais recente da pedagogia dos multiletramentos. Com base nessas abordagens, fizemos também uma discussão sobre avaliações em larga escala de alfabetização, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a Provinha Brasil, apontando que estas ainda privilegiam a leitura como decifração do código, deixando em segundo plano as habilidades de compreensão leitora. Como procedimentos metodológicos, seguindo a abordagem qualitativa e o método de pesquisa intervencionista com investigação na própria prática, realizamos uma sondagem de compreensão leitora com alunos de uma turma de 1º. ano, em uma escola pública municipal, cujos resultados foram considerados para o planejamento e a realização da intervenção junto a essa turma. A intervenção consistiu no desenvolvimento de uma sequência didática com os gêneros “infográfico” “infográfico animado” e “tutorial em vídeo”, com base nas contribuições de pesquisadores do chamado Grupo de Genebra e da perspectiva dos multiletramentos que defende o trabalho com leitura e produção de textos multissemióticos na escola. A análise dos dados de todo o processo – da sondagem à intervenção – evidenciou que o dispositivo sequência didática e o trabalho com gêneros de textos multissemióticos permitiram a mobilização de diferentes estratégias didáticas que contribuíram para o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora pelos alfabetizandos. Dentre essas estratégias, destacamos: a criação de situação problema para os alunos resolverem; constituição de situações didáticas, em que o professor não realiza intervenções, dando tempo e espaço aos alunos para a resolução de problemas; ativação e valorização dos conhecimentos prévios dos alunos; realização de atividades em grupo, em que os alunos trocam opiniões e constroem conhecimento coletivamente; autoavaliação pelos alunos, por meio de monitoramento e acompanhamento, nas situações de produção, análise, reconstrução e revisão dos próprios textos. Como produto da pesquisa, elaboramos um caderno com propostas de situações e estratégias didáticas que contribuem para o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora pelos alunos em processo de alfabetização.

Palavras chave: Compreensão leitora. Alfabetização. Multiletramentos. Gêneros multissemióticos. Infográfico.

ABSTRACT

There is a belief still present in the context of literacy that, to understand texts, students should already know how to read, in the sense of being able to decipher the writing code. As a literacy teacher, we realized that students, even when able to write alphabetically, could only read decoding the writing. On the other hand, when we make interventions more focused on comprehensive reading, and not only on code deciphering, including students who were not alphabetically writing, we realised that somehow this students went forward on writing and reading comprehension. With this in view, in this research, we seek to investigate what didactic strategies can be used for the development of reading comprehension skills for children in the literacy process. For such purpose, first of all, we seek to know the conceptions of reading and the teaching of reading skills throughout Brazilian literacy history, since the most traditional literacy methods, through the constructivist and social-interactionist conceptions, until a more recent perspective of the multi-literacy. Based on these approaches, we also discussed the large-scaled nowadays avaliations, just like ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização (National Literacy Avaliation) and Provinha Brasil - (Brazil Little Exam), pointing out that both still privilege the reading as only a decryption of the code, leaving behind the reading comprehension skills. As methodological procedures, following the qualitative approach and the method of interventionist research with investigation in the practice itself, a reading comprehension skills survey was performed with students of a 1st. year class, in a town public school, whose results were considered for planning and accomplishment of the intervention with this class. The intervention consisted in the development of a didactic sequence with the genres "infographic", "animated infographic" and "video tutorial", based on the contributions of researchers from the Geneva Group, and from the perspective of the multi-literacy, that defends the work with reading and production of multisemiotic texts at school. An analysis of the whole process data - from the survey to the intervention - evidenced that the didactic sequence device and the work with genres of multisemiotics texts allowed different didactic strategies mobilization, that contributed to the development of reading comprehension skills among literacy students. Among these strategies, we highlight: creating problem situation for students to solve; constitution of non-didactic situations, in which the teacher does not intervene, giving students time and room to solve problems; activation and appreciation of students' previous knowledge; conducting group activities, in which students exchange opinions and construct knowledge collectively; self-assessment by students, through monitoring and follow-up, in the situations of production, analysis, reconstruction and revision of their own texts. As a research product, we prepared a notebook with proposals for situations and didactic strategies that contribute to the development of reading comprehension skills by students in the literacy process.

Keywords: Reading comprehension. Literacy. Multi-literacy. Multi-Semiotics genres. Infographic.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa dos multiletramentos.....	41
Figura 2 - Resultados da ANA de 2014 e 2016 em leitura.....	54
Figura 3 - Descrição da escala de proficiência da ANA.....	55
Figura 4 – Propaganda (sondagem de compreensão)	72
Figura 5 - Campanha de doação (sondagem de compreensão).....	72
Figura 6 - Infográfico (sondagem de compreensão)	73
Figura 7 - Receita de bolo (sondagem de compreensão).....	74
Figura 8 - Quadrinho (sondagem de compreensão)	75
Figura 9 - Capa de livro (sondagem de compreensão).....	76
Figura 10 - Índice de acertos da turma por habilidade.....	77
Figura 11 - Esquema da sequência didática.....	85
Figura 12 - Vídeo Metamorfose da Borboleta	87
Figura 13 - Produção inicial A de um infográfico sobre o ciclo de vida da borboleta	88
Figura 14 - Produção inicial B de um infográfico sobre o ciclo de vida da borboleta	88
Figura 15 - Infográfico do ciclo de vida de um sapo	89
Figura 16 - Infográfico do ciclo de vida da tartaruga.....	90
Figura 17 - Infográfico ciclo da galinha	90
Figura 18 - Segunda Produção A de um infográfico sobre o ciclo de vida da borboleta....	92
Figura 19 - Segunda Produção B do infográfico sobre o ciclo da borboleta	93
Figura 20 - Registro na lousa feito pelos alunos das hipóteses de como se faz uma animação.	93
Figura 21 - Captura da tela sobre o vídeo apresentado falando sobre animação	94
Figura 22 - Captura da tela sobre o tutorial de como fazer uma animação com <i>stop motion</i>	94
Figura 23 - Captura da imagem inicial de um artigo sobre como fazer uma animação com <i>stop motion</i>	95
Figura 24 - Aplicativo de animação Stop Motion.....	95
Figura 25 - Ilustração das etapas do ciclo da borboleta para serem fotografadas.....	96
Figura 26 - Ilustração das etapas do ciclo da borboleta para serem fotografadas.....	96
Figura 27 - Aluna fotografando a lagarta no aplicativo Stop Motion	98
Figura 28 - Aluna fotografando a escrita no aplicativo	98

Figura 29 - Em duplas, os alunos utilizam o aplicativo e suas ilustrações para produzir o infográfico.....	98
Figura 30 - Captura da tela da produção de um infográfico animado finalizado	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Habilidades de leitura solicitadas na Provinha Brasil de 2016.....	47
Quadro 2 - Habilidades de leitura solicitadas pela ANA.....	53
Quadro 3 - Tabulação da sondagem das hipóteses de escrita.....	68
Quadro 4 - Critérios para análise do desenvolvimento dos alunos em relação a sequência didática	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EUA	Estados Unidos da América
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	27
2 CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE ENSINO DE LEITURA NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO: DOS MÉTODOS TRADICIONAIS À PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS.....	31
2.1 História da alfabetização no Brasil: quatro momentos determinantes	31
2.2 A compreensão leitora no contexto da alfabetização: possíveis caminhos	38
3 AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA DE ALFABETIZAÇÃO: A LEITURA EM FOCO	46
3.1 A Avaliação da Alfabetização Infantil: Provinha Brasil.....	46
3.2 A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).....	51
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	58
4.1 O método e os procedimentos metodológicos da pesquisa	58
4.2 Caracterização do contexto e dos participantes da pesquisa.....	60
4.2.1 A escola de tempo integral.....	60
4.2.2 A professora alfabetizadora	63
4.2.3 A turma do 1º ano	67
4.3 O pré-teste: elaboração e resultados	68
5 A SONDAGEM, A INTERVENÇÃO E AS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS	71
5.1 A sondagem de compreensão leitora dos alunos do 1º ano	71
5.2 O planejamento da intervenção.....	83
5.3 A realização da intervenção: a sequência didática do gênero infográfico	86
6 O PRODUTO	103
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS.....	108
APÊNDICE A -	112
ANEXO A - PROVINHA BRASIL (2016).....	126

1 INTRODUÇÃO

Quando iniciei minha trajetória profissional, no início dos anos 2000, no curso de Pedagogia, tudo o que se ouvia falar era sobre “construtivismo”. Eu, inexperiente, sem prática pedagógica alguma, desconhecia como efetivamente o construtivismo poderia auxiliar os alunos em seu processo de aprendizagem.

Na época, entendi que o construtivismo era uma teoria a que surgiu com os estudos de Piaget, e que a abordagem construtivista no processo de alfabetização surgiu com os estudos de Emília Ferreiro, tendo como princípio respeitar os aspectos cognitivos e o processo de evolução da escrita que toda criança desenvolve. Aprendi ainda que, nesse processo, cabe ao professor proporcionar situações de intervenções e desafios, para que a criança, ao sentir-se desafiada, consiga avançar em seu processo de alfabetização.

Porém, da teoria da sala de aula do curso de Pedagogia à prática docente, percebi uma grande lacuna. Ao receber minha primeira sala de alfabetização de 1º ano, em 2007, em uma escola municipal, sendo eu a professora responsável pela evolução dos alunos, deparei-me com uma situação bastante diferente do que previa a proposta construtivista que estudara na faculdade: percebi que o método aplicado na escola onde comecei a lecionar era bastante centrado na abordagem tradicional de ensino. Uma abordagem que considera o ensino e a aprendizagem fundamentados apenas no conteúdo. O professor é o dono do saber absoluto. As avaliações são somativas, ou seja, valorizam uma nota, avaliando o certo ou o errado, em provas que analisam apenas o conteúdo memorizado.

Entrei em um conflito. Na faculdade, estudava a teoria construtivista, cujo foco principal era o processo de desenvolvimento do aluno, em situações que facilitavam o aprendizado significativo. Por outro lado, no ambiente escolar onde eu lecionava, a prática exigida era de uma postura tradicional. Eu era instruída a seguir um planejamento de aula, baseado em cadernos de alunos com conteúdos trabalhados em 1996. Planejamento este que já possuía mais de uma década, pois já estávamos no ano de 2007. Além disso, eu ainda era questionada pelos prazos, considerando atrasos na entrega dos conteúdos planejados, devido à constante comparação com as demais salas de aula da instituição. Eu sentia que as diferenças, ritmos e

peculiaridades de cada turma, de cada aluno, não eram levados em consideração, não eram respeitados.

Na época, eu, com pouca experiência, não tinha argumentos nem conhecimentos suficientes para colocar em prática as minhas próprias concepções, sobretudo porque a gestão da escola e a grande parcela dos professores pautavam-se em princípios tradicionais. Com o passar do tempo e com a mudança da gestão da escola, observava que, aos poucos, uma concepção de ensino mais construtivista foi sendo implementada.

Junto a essa mudança, foram também oferecidos pela rede municipal de ensino inúmeros cursos de formação e capacitação ao corpo docente. Paralelamente às formações, a prática em sala de aula, o intercâmbio de informações e conhecimentos com outros professores e a própria observação dos alunos foram fatores que conseguiram ir, aos poucos, tangenciando as minhas concepções, que eu considerava construtivistas, e foram fortalecendo minha argumentação e prática.

Ainda assim, observava que os alunos, mesmo já escrevendo alfabeticamente, só conseguiam ler decodificando a escrita. Na maior parte das vezes, não eram capazes sequer de localizar informações explícitas no texto. Eram capazes de ler, mas não de compreender o que estavam lendo. Tal fato me levou a entender que a alfabetização, mesmo seguindo princípios ditos construtivistas, estava muito centrada na apropriação da escrita como código.

A partir dessas observações e constatações, comecei a fazer intervenções mais centradas na leitura compreensiva, e não apenas de decodificação do escrito, utilizando diferentes estratégias didáticas, inclusive com os alunos que ainda não estavam escrevendo alfabeticamente. Com isso, fui percebendo que essas intervenções contribuía, de alguma forma, para o avanço dos alunos no desenvolvimento da escrita e da compreensão leitora. No entanto, penso que ainda há necessidade de uma melhor compreensão de quais estratégias didáticas seriam mais adequadas para o desenvolvimento de habilidades de leitura pelas crianças em processo de alfabetização.

Nesse sentido, a pergunta de pesquisa deste trabalho é: quais estratégias didáticas podem ser utilizadas para o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora pelas crianças em processo de alfabetização?

Tendo isso em vista, o objetivo geral da pesquisa é investigar quais estratégias didáticas podem ser utilizadas para o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora pelas crianças em processo de alfabetização.

Para tal, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer as concepções de leitura e de ensino de leitura mobilizadas ao longo da história da alfabetização no Brasil até o momento atual, bem como as avaliações de larga escala atualmente voltadas ao ciclo de alfabetização.
- Construir, a partir dos resultados de uma sondagem inicial com crianças do 1º ano, atividades de leitura para o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora pelas crianças em classe de alfabetização.
- Identificar e analisar, no processo de desenvolvimento das atividades de leitura em sala de aula, as estratégias didáticas que melhor contribuem para o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora por alfabetizandos.
- Elaborar um caderno de apoio ao professor alfabetizador, com orientações e sugestões de estratégias didáticas para o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora na alfabetização.

A metodologia da pesquisa é intervencionista, a qual visa a um olhar para a própria prática. Isso de modo a fazer com que o pesquisador estude, analise e aplique as intervenções que julgar necessárias no seu contexto de pesquisa.

Pretendemos com esta pesquisa contribuir com a prática do professor alfabetizador, para que amplie seus conhecimentos e possa ir além das atividades as que visam apenas à decifração do código. Assim, o professor pode conquistar mais autonomia para o desenvolvimento de práticas que envolvam a compreensão leitora.

O trabalho está organizado em 7 capítulos, incluindo esta introdução (capítulo 1). No capítulo 2, identificamos e discutimos as concepções de leitura e de ensino de leitura que historicamente orientam as práticas de alfabetização, desde os tradicionais métodos até as propostas atuais.

No capítulo 3, discutimos como a leitura é abordada nas duas avaliações externas voltadas à alfabetização (Provinha Brasil e ANA), buscando identificar as

habilidades leitoras privilegiadas em suas provas e as relações com o ensino da leitura na alfabetização.

Abordamos, no capítulo 4, o método e os procedimentos metodológicos da pesquisa, seguidos pela caracterização do contexto e dos participantes deste trabalho. Por fim, apresentamos os resultados de um pré-teste de uma sondagem inicial que realizamos para identificar habilidades de compreensão leitora de alunos de 1º ano.

No capítulo 5, descrevemos e analisamos a sondagem de compreensão leitora realizada e todo o processo de realização da intervenção, por meio da sequência didática do gênero infográfico.

No capítulo 6, apresentamos a caracterização do produto desta pesquisa e informamos o link de acesso ao material.

Por fim, no capítulo 7, apresentamos as considerações finais da pesquisa.

2 CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE ENSINO DE LEITURA NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO: DOS MÉTODOS TRADICIONAIS À PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

Entender a história da alfabetização no Brasil, como e quando as práticas de ensino da leitura e da escrita foram se aperfeiçoando, é um ponto-chave para que consigamos entender o porquê de algumas ideias serem tão enraizadas nas práticas atuais, bem como o quanto ainda falta para melhorá-las. Sabemos que a cultura da escrita é muito valorizada, sobretudo no contexto escolar. No entanto, os índices de avaliações de larga escala indicam o baixo desempenho dos alunos nas provas de língua portuguesa, que têm como foco principal a leitura de textos escritos.

Nosso objetivo neste capítulo é, portanto, apontar e discutir as concepções de leitura e de ensino de leitura que historicamente orientam as práticas de alfabetização, desde os tradicionais métodos até as propostas atuais, orientadas pela perspectiva dos multiletramentos.

2.1 História da alfabetização no Brasil: quatro momentos determinantes

Entender a trajetória da alfabetização no Brasil é um passo primordial para a compreensão das práticas de leitura realizadas na escola nos dias de hoje. Analisar os diferentes aspectos que fizeram parte desse processo histórico nos permite entender as práticas atuais e, assim, também nos possibilita ampliar nossas concepções e práticas de alfabetização.

Mortatti (2006) separa a história da alfabetização no Brasil em quatro momentos que nos possibilitam entender seu processo histórico de forma bastante clara. O primeiro desses momentos da alfabetização, segundo a autora, define-se no período de 1876-1889, no chamado “período do Império”. Nessa época, eram pouquíssimas as escolas existentes, o que fazia com que as crianças fossem alfabetizadas em seus próprios lares. Foi nesse mesmo momento que surgiram as “aulas régias”, primeira sistematização do ensino público de que se tem notícia, pois até então, tanto o ensino, quanto a cultura, a arte e até as impressões de livros, tudo era controlado pela Igreja.

Nesse período de recursos restritos e escassos, o ensino dependia apenas do empenho do professor. A alfabetização, ressaltava Mortatti (2006), baseava-se nos métodos de abordagem denominada de sintética. Partia-se das unidades menores da língua para as unidades maiores, ou seja, da memorização dos nomes e sons das letras, depois da correspondência entre letra e som e, por fim, da emissão dos sons das sílabas para se chegar às palavras e, posteriormente, às frases e pequenos textos. Para exemplificar, quando uma criança iria ler a palavra “vaca”, a leitura se dava em princípio pela soletração por sílaba “v-a-va, c-a-ca”, para depois se chegar à leitura da palavra como um todo “vaca”.

Além disso, com personagens sendo chamados, geralmente, de Dudu, Lili, Lalá, o texto cartilhesco descaracteriza o grupo social da criança, não há nenhuma preocupação em saber se há ou não nesse grupo crianças com tais nomes. Esse tipo de texto serve apenas como recurso de memorização, para que a criança decifre o código de escrita. Tais aspectos configuravam as primeiras cartilhas e os primeiros métodos de alfabetização. Segundo Mortatti (2006), esse movimento foi iniciado por professores paulistas e cariocas, por meio das chamadas “Cartas do ABC”, cujo foco principal era o ensino da leitura, por meio do método sintético que, como já citamos, ia das “partes” para o “todo”.

Outro importante marco na história da alfabetização foi o lançamento, em Portugal, da cartilha “Método de João de Deus”, escrita pelo português de mesmo nome, com a finalidade de alfabetizar suas filhas. Considerada uma das primeiras cartilhas de alfabetização da língua portuguesa, seu objetivo era ensinar a criança a soletrar, além de enxergar a leitura de forma prazerosa, de modo que proporcionasse à criança interesse na leitura espontaneamente. Tal método, diferentemente da abordagem sintética, como relata Mortatti (2006), focalizava o ensino da leitura partindo do “todo” para “as partes”, ou seja, da identificação das palavras como um todo, para depois entender as partes que as formam, as sílabas e as letras.

Nesse método, de abordagem denominada de analítica, as palavras eram inicialmente memorizadas. Quando já “decoradas”, aí sim se apresentavam os fonemas, ou seja, as partes que compõem essa palavra já memorizada. Com bases em estudos da Psicologia, esse método partia do pressuposto de que as palavras introduzidas tivessem conotação emocional para criança, como, por exemplo, as

palavras “vovó”, “mamãe” e “papai”, assim, possibilitando à criança fazer uma leitura global dessas palavras.

Em meados de 1880, o “Método de João de Deus” chegou ao Brasil e começou a circular nas regiões de São Paulo e Espírito Santo, que defendiam o ensino da leitura pela palavra para depois entender os valores fonéticos das letras. Segundo Roazzi, Leal e Carvalho (1996 apud MORAES; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005, p. 23),

Uma característica fundamental dos métodos analíticos refere-se não só à preocupação com aspectos motivacionais, mas também à não diretividade do professor na condução do processo de aprendizagem. Isto é, a aquisição das letras e do valor da relação espaço-temporal entre elas é feito através de um processo de análise-síntese espontâneo e ocasional de palavras inteiras anteriormente memorizadas. Desta forma, privilegia-se, neste processo, o caráter de espontaneidade e ocasionalidade, isto é, o interesse ocasional espontâneo da criança.

Esse método, posteriormente foi renomeado como “Cartilha maternal” e, apesar de ser um marco na história da alfabetização, aponta Mortatti (2006), a cartilha não foi uma unanimidade no Brasil. Entre as diversas críticas recebidas, muitas sinalizavam que ela não se adequava ao uso nas escolas, por conter longos textos, pela escassez de exemplares para o uso das crianças e pelo seu preço relativamente alto para os padrões da época, em especial para os alunos carentes de recursos financeiros. Assim, o primeiro período da história da alfabetização no Brasil, de acordo com a autora, encerra-se com as disputas dos que defendiam a “Cartilha maternal” e os que defendiam os “antigos” métodos sintéticos.

Ao analisar os princípios dos dois métodos em disputa, notamos que o autor da “Cartilha maternal” tinha como proposta central o ensino da leitura do mesmo modo como se conquista a fala, sem a preocupação de partir do menor para o maior e do teoricamente mais fácil para o mais difícil, como propunha a abordagem sintética, mas sim de forma global, como exemplifica Titone ao defender essa perspectiva de ensino:

Quando você quer fazer conhecer um objeto a uma criança, por exemplo, um vestido, passou pela vossa mente mostrar-lhe separadamente as mangas, a frente?
 Não, certamente.
 Pelo contrário, você mostra o vestido todo e diz: eis aqui um vestido.

É também desta forma que as crianças aprendem a falar; por que não fazer o mesmo para ensinar a ler e escrever? (TITONE, 1963 *apud* GALVÃO; LEAL, 2005, p. 102).

É a partir dessa disputa que, segundo Mortatti (2006), inicia-se o segundo momento da história da alfabetização, de 1890 a 1920, ou seja, quando as escolas começaram um movimento de reorganização, cuja base eram os novos métodos de ensino, chamados analíticos. As cartilhas produzidas nesse segundo momento histórico trabalhavam com a proposta de se partir do “todo” para “as partes”, isto é, de pequenos textos cartilhescos, as chamadas historietas, para reconhecimento global, para depois serem recortadas as palavras, as suas sílabas e letras. A ideia era a de que o convívio e a repetição do texto fizessem com que o aluno pudesse compreender o todo, para depois entender as partes.

Com isso, a partir de 1920, de acordo com Mortatti (2006), começam a surgir discussões sobre métodos de ensino da leitura, inaugurando o terceiro momento da história da alfabetização, com o aumento da resistência de parte dos professores ao método analítico e a preocupação com soluções e respostas para o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita. Apesar de essa resistência ganhar adeptos, a disputa entre os métodos de ensino continuou, já que aqueles que defendiam o método analítico não deixaram de utilizá-lo em suas práticas. Porém, foi possível notar uma onda de professores que começaram a utilizar métodos mistos, denominados analítico-sintéticos ou sintético-analíticos, considerando-os mais eficazes quando comparados com um ou outro isoladamente.

Como relata Mortatti (2006), nesse período tornava-se cada vez mais evidente a função instrumental do ensino-aprendizagem, professores recebiam manuais de orientação, junto as cartilhas, e iniciava-se a ideia do “período preparatório”, a fim de classificar e organizar salas de aula homogêneas. Junto a essas ideias, surgiu então a “alfabetização sob medida”, uma iniciativa de governos estaduais, que visava ao ensino da leitura e da escrita, de forma a se levar em conta o grau de maturidade da criança, em que questões didáticas estavam presas a seus fatores psicológicos.

Na busca pelas respostas às dificuldades de aprendizagem das crianças em fase de alfabetização, um dos caminhos encontrados foi a aplicação, junto aos alunos, dos chamados “Testes do ABC”. Elaborados em 1934 por Lourenço Filho, os

testes eram formados por oito provas, cujo objetivo era medir o nível de maturidade das crianças e classificá-las de acordo com suas aptidões para a alfabetização.

Nesse período, ressalta Mortatti (2006), as cartilhas continuavam a utilizar os métodos mistos – analíticos e sintéticos –, mas na direção da preocupação com o “nível de maturidade” das crianças, entendendo-se a leitura e a escrita como habilidades visuais, auditivas e motoras. Roazzi, Leal e Carvalho (1996 apud MORAES; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005, p. 24) destacam que:

[...] os métodos analítico-sintéticos derivam de um modelo de aprendizagem que, apesar de partir de conjuntos complexos da língua escrita, como palavras ou frases breves, focaliza sua atenção, de forma mais específica, nas fases de análise-síntese. Do ponto de vista cognitivo, estas fases são consideradas como as mais complexas e difíceis para a criança. Conseqüentemente, estas fases de análise-síntese devem ser, dentro dessa perspectiva metodológica, organizadas de forma sistemática, sem deixá-las à mercê de descobertas ocasionais e espontâneas por parte das crianças. As crianças são guiadas de forma intencional, através de exercícios sistemáticos e de ajuda direta. Na prática, é necessário que sejam escolhidas algumas palavras, frases ou textos simples, cuja análise, comparação e síntese, praticadas simultaneamente desde o começo, devem fazer conhecer à criança, na sucessão desejada, os elementos da língua que lhe permitem aprender o mecanismo da leitura.

Salientamos que todos os métodos utilizados até então, métodos sintéticos, analíticos ou mistos, não levavam em consideração os conhecimentos prévios que as crianças tinham em relação à língua. Na visão desses métodos, a aprendizagem era iniciada depois que a criança entrava na escola, ou seja, considerava-se que antes disso ela não tinha conhecimento algum. Alfabetização, sob o ponto de vista desses métodos, significa a decifração de um código, constituído por uma relação unívoca entre letras e sons, realizada por meio de atividades de discriminação visual, motora, auditiva, sem qualquer relação com a cultura da escrita, compreensão leitora ou funcionamento do sistema alfabético.

A ruptura com esses métodos tem início na década de 1980, considerado por Mortatti (2006) o quarto momento, quando os problemas e as urgências políticas e sociais do país e sua relação com o fracasso escolar começaram a ganhar relevância. Surgia assim uma nova tendência, a do pensamento construtivista na alfabetização, na qual o foco é o aluno, e como ele constrói o conhecimento.

As ideias do construtivismo, na alfabetização, apontam que as crianças passam por diferentes níveis de estruturação da língua escrita, criando suas próprias hipóteses. Antes desse período, entendia-se que o sujeito aprendia de forma

passiva, ou seja, apenas recebia conhecimento. Partia-se do pressuposto de que a criança nada sabia antes da vida escolar.

Esse período tem como principal referência as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985) que, fundamentadas na teoria construtivista de Piaget, buscam entender o mecanismo de funcionamento da língua escrita, durante o processo de aprendizagem da leitura e escrita pela criança.

Com base nesses princípios, as pesquisas de Ferreiro e Teberosky evidenciaram que a criança, desde muito cedo, em contato com a cultura escrita, constrói seus próprios conhecimentos sobre a língua escrita. E, conforme vai se aprimorando, ela reconstrói esse conhecimento, apropriando-se dos avanços, identificados como hipóteses de escrita.

Na abordagem construtivista, o professor é o mediador das atividades, para que o aluno consiga explicitar suas próprias descobertas e, a partir de seu conhecimento prévio, possa desconstruir sua ideia inicial. Assim, uma nova ideia pode ser edificada. Com isso, o aluno poderá construir um novo conhecimento. Sob essa perspectiva, é possível entender que a criança lê, mesmo que não de forma convencional, antecipando ideias, construindo hipóteses, analisando e fazendo relações com aquilo que já conhece.

Segundo Mortatti (2006), foi, então, a partir dos anos de 1980, que muitos profissionais começaram a abandonar as práticas tradicionais e passaram a questionar o uso das cartilhas. Pesquisadores e especialistas em alfabetização, tendo como principal representante desse movimento Telma Weiz, moveram esforços para divulgar o construtivismo no contexto escolar, com relatos de casos de sucesso, textos acadêmicos, livros e sugestões, para que todos conhecessem e aderissem à proposta construtivista de alfabetização.

Em meios às novas orientações para a alfabetização, havia também as que defendiam a perspectiva sociointeracionista de alfabetização, calcada nos princípios de Vigotski e Bakhtin sobre o aspecto discursivo da linguagem, esta considerada ao mesmo tempo meio de interação e objeto de ensino e aprendizagem. Para Smolka (2003), estudiosa e defensora da alfabetização como processo discursivo, a presença do “outro” como interlocutor e mediador no contexto de ensino e aprendizagem influencia a produção escrita da criança. Nesse sentido, a autora enfatiza, no processo de alfabetização, tanto as interações entre as crianças, quanto

a prática dialógica estabelecida pelo professor nas interações constituídas com os alunos.

Nos anos de 1980, surge também no Brasil a abordagem do letramento na alfabetização, defendida principalmente por Magda Soares. Para essa pesquisadora, o termo “letramento” surge com a necessidade de se conceitualizar as práticas sociais da leitura e da escrita. Segundo Soares,

[...] é necessário reconhecer que alfabetização, entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais (SOARES, 2004, p. 4).

Por isso, Soares (2004) propõe a prática de alfabetizar letrando, ou seja, fazer com que a criança aprenda o sistema alfabético da escrita, por meio de práticas de leitura e produção escrita socialmente contextualizadas. Nos termos da autora,

[...] a criança alfabetiza-se, isto é, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita (SOARES, 2004, p.4).

Em síntese, desde o final da década de 1980, a alfabetização no Brasil passa a receber influência dessas três abordagens (construtivismo, letramento e sociointeracionismo), que, embora vindas de diferentes concepções teóricas, aproximam-se em função de um redirecionamento das práticas de alfabetização. Isso, pode ser assim resumido:

[...] ensinar a ler e a escrever é ensinar a ler e produzir textos (orais e escritos) que permitam ao sujeito se constituir como tal no âmbito de uma sociedade letrada. O ensino visa, primordialmente, à aprendizagem e não pode prescindir da atuação competente do professor, no âmbito da escola. O ensino e a aprendizagem da leitura e produção de textos, como atividades especificamente humanas, visam, primordialmente, à formação do ser humano, e seu objetivo é “simplesmente” a busca de sentido (MORTATTI, 2007, p. 166).

De fato, trata-se de uma síntese do que tem sido proposto, em linhas gerais, no contexto da alfabetização, há pelo menos duas décadas, pelas orientações

oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e também por reconhecidos programas de formação de professores alfabetizadores empreendidos pelo MEC. Exemplos deles são o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), o Pró-Letramento e, mais recentemente, o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Os PCN apontam ser necessário que o aluno não apenas decodifique palavras por palavras, mas que compreenda o que se lê, e isso pode ser facilitado, fazendo com que ele possa ler também na escola os textos que circulam em seu meio social.

Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente (BRASIL, 1997 p. 41).

Telma Weisz (1999) também defende que um dos recursos que oferece condições e situações problema para que o aluno avance como leitor é o “ler sem saber ler”, que proporciona uma série de questões que faz com que o aluno sinta-se desafiado e consiga avançar, como ao antecipar o que pode estar escrito, fazer comparações com o que já conhece para compreender o novo, ajustar um texto que saiba de memória acompanhando a escrita deste texto no papel, eliminando assim a crença de que para ler é preciso primeiramente aprender o código.

2.2 A compreensão leitora no contexto da alfabetização: possíveis caminhos

Conforme já apontamos, ao abordarmos aspectos da história da alfabetização no Brasil, a concepção de leitura que embasa os métodos tradicionais de alfabetização é a de que ler é apenas um processo de decodificação, isto é, de associação das letras aos fonemas da língua. Nessa perspectiva, o acesso ao significado do que se lê ocorre de maneira linear, à medida que o sujeito vai decifrando as letras e sílabas, palavras, frases, períodos, até chegar ao texto, unindo uns aos outros, e percebendo o significado de cada unidade (ROJO, 2004).

Com o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre o ato de ler, sabemos hoje que a compreensão de um texto não é realizada dessa forma e que há muitos outros mecanismos presentes nessa atividade tão complexa que é a leitura. Ao

longo das últimas décadas, foram surgindo várias teorias sobre a leitura que aos poucos foram influenciando as orientações para o ensino da leitura na escola, bem como as avaliações em larga escala que buscam mensurar o desempenho dos alunos em leitura.

Rojo (2004) identifica, no desenvolvimento dos estudos da leitura, três grandes vertentes. A primeira, impulsionada pelos estudos, sobretudo na década de 1970, da psicologia cognitiva, da psicolinguística e da linguística textual, concebe a leitura como um “ato de cognição, de **compreensão**, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos muito além dos fonemas” (ROJO, 2004, p. 3, grifo nosso). Os estudos dessa vertente, cujo foco está no texto e no leitor, descobriram os procedimentos e estratégias que o leitor utiliza para extrair informações do texto.

A segunda vertente, influenciada pelos estudos do letramento do final da década de 1980, considera a leitura como prática social, em que a interação leitor e autor do texto passa a ser o foco do ato de ler (ROJO, 2004). Dessa forma, segundo a autora, considera-se que o texto deixa pistas da intenção e dos significados pretendidos pelo autor, um mediador da parceria interacional com o leitor que, para captar essas intenções e sentidos, necessita mobilizar conhecimentos sobre práticas e regras sociais.

A terceira vertente, mais recente, influenciada pelos estudos dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1998), concebe a leitura como

[...] um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos. O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá (ROJO, 2004, p. 4).

Nessa vertente teórica, o foco está na construção dialógica dos sentidos do texto, em que estão envolvidos fatores linguísticos e discursivos, determinados pelo contexto de produção do texto. Isto é, leva-se em consideração quem o produziu, para quem, onde circula, com qual intenção, etc.

Essas três vertentes, na realidade, não são excludentes e, como ressalta Rojo (2004), seus estudos contribuem para conhecermos mais sobre os procedimentos e

capacidades envolvidos no ato de ler, e repensarmos as práticas de leitura na alfabetização.

Ocorre que, no contexto atual, com as novas tecnologias digitais, como a internet, os textos multissemióticos e multimodais – textos constituídos pela articulação de múltiplas linguagens (escrita, imagens, som, vídeo, música, etc.) –, demandam-se novas formas de ler e produzir textos. Toda essa variedade exige novas práticas no contexto escolar. Nessa direção, a abordagem da chamada “pedagogia dos multiletramentos”, segundo Rojo (2012), avança em relação às práticas de letramento centradas na escrita.

A “pedagogia dos multiletramentos” surgiu em 1996, no contexto de um manifesto elaborado em um colóquio do chamado Grupo de Nova Londres, composto por estudiosos dos letramentos que, reunidos na cidade de Nova Londres, no estado de Connecticut (EUA), propunham que a escola deveria assumir e incluir em seus currículos os novos letramentos que surgem na sociedade contemporânea, sobretudo devido às tecnologias digitais de informação e comunicação. O manifesto na tradução para o português, intitulado “Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais” propunha também, segundo Rojo (2012, p. 12), que os currículos escolares deveriam levar em conta “a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade”.

Com isso, o Grupo de Nova Londres criou o termo “multiletramentos”, o qual envolve tanto a “multimodalidade” dos textos que circulam atualmente na sociedade, quanto a multiculturalidade característica do mundo globalizado. Nas palavras de Rojo, as características importantes dos multiletramentos são as seguintes:

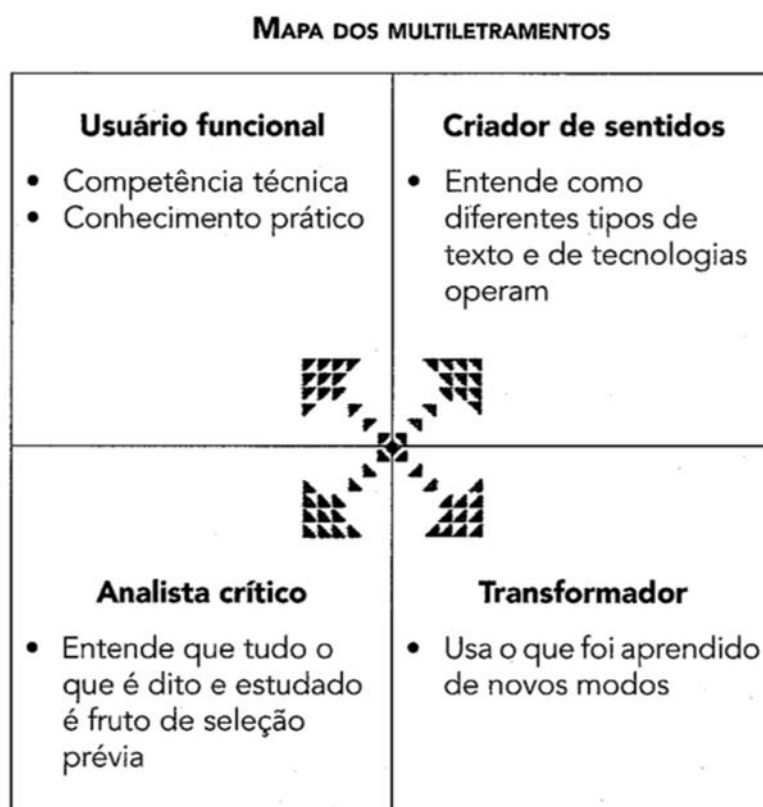
- (a) eles são interativos; mais que isso, eles são colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p. 13).

Nesse sentido, trabalhar com os multiletramentos na escola envolve o uso das novas tecnologias digitais, partindo de referências das mídias e linguagens conhecidas pelos alunos, que façam parte de seu cotidiano. O intuito é atingir um enfoque crítico e, assim, ampliar o seu repertório cultural. A nosso ver, essa perspectiva dos multiletramentos traz implicações para o ato de ler e o ensino da

leitura, o que pode constituir uma quarta vertente dos estudos da leitura, indo além das três vertentes já identificadas por Rojo (2004).

Como aponta a própria autora, Rojo (2008), o letramento que vem sendo exercido em salas de aulas é voltado para práticas de leitura e escrita de textos impressos nos quais predomina a linguagem escrita. Para a autora, isso não será mais suficiente, pois os textos que circulam e fazem parte do contexto social atual não são mais os que usamos dentro da escola. É nesse sentido que a escola, ao assumir a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, pode contribuir para formar estudantes mais críticos, capazes de produzir, construir e transformar sentidos, seja na leitura seja na produção de textos multimodais e multissemióticos. A Figura 1, a seguir, projetada pelos pesquisadores de Nova Londres (traduzida por Rojo, 2012), evidencia os princípios de uma pedagogia dos letramentos no trabalho da escola.

Figura 1 - Mapa dos multiletramentos



Fonte: Rojo (2012, p. 29).

O diagrama acima, conforme explica Rojo (2012), propõe que cabe à escola preparar o aluno para o domínio técnico das ferramentas/textos/práticas disponíveis

na sociedade, para que ele seja um “usuário funcional”, mas somente isso não basta. É essencial preparar os alunos para serem leitores, analistas críticos e transformadores dessas novas formas e meios de comunicação e interação (gráficos, infográficos, *games*, *clips*, *memes*, entre outros). Para isso, é preciso que os alunos entendam como operam esses novos textos e tecnologias, por meio da “produção que se apropria do disponível conhecido para criar sentidos transformados e transformadores” (ROJO, 2017, p. 10). Isso demanda a realização de práticas significativas, com objetivos reais, em que os alunos não sejam reprodutores, mas sim autores.

Para isso, segundo Rojo (2012; 2017), é necessário que professores e alunos trabalhem colaborativamente, o aluno sendo protagonista em suas produções, trazendo toda a sua bagagem cultural para aquilo que está sendo produzido e estudado. São, portanto, requisitos para que se comece a incorporar os multiletramentos na escola.

Andrade e Aparício (2016) também propõem uma ressignificação do conceito de alfabetização, a partir de uma alfabetização semiótica, em que o conceito de alfabetização se amplia, não objetivando apenas a leitura do escrito, mas também de imagens, sons, vídeos, ou seja, de textos constituídos por várias linguagens, conseqüentemente, contribuindo para um sujeito ativo e crítico. Nos termos das autoras,

[...] o mundo contemporâneo, permeado por linguagens diversas, tem exigido uma alfabetização que não considere apenas a leitura da escrita alfabética. Hoje se faz necessário buscar caminhos, elementos, estratégias que possibilitem ler diferentes textos: verbais, visuais, audiovisuais, midiáticos, digitais (ANDRADE; APARÍCIO, 2016 p. 87).

Para as autoras, o ato de ser ou não alfabetizado varia de acordo com o tempo (era) em que se vive, bem como com valores e crenças. Cabe, portanto, à escola de hoje, como formadora de leitores e escritores, articular a diversidade de linguagens e pluralidade de culturas que circulam e permeiam o contexto em que vivemos, em que vivem os nossos alunos.

Uma pesquisa realizada por Souza e Serafim (2015), sobre mediação de leitura na Educação Infantil, também defende que a compreensão de textos não está somente nos textos que contenham signos linguísticos para decifrar, mas também naqueles em que há imagens, e também nos que articulam a linguagem verbal com

a não verbal. Segundo as autoras, o quanto antes esses textos forem fazendo parte do contexto da criança, mesmo que ainda não estejam “alfabetizadas”, antes elas poderão articular a leitura de imagens e escrita para fazer inferência do texto, contribuindo para as habilidades de compreensão leitora, mesmo antes de estarem alfabetizadas.

De fato, a compreensão de textos vai além da decodificação da escrita. Quanto maior o contato com os diversos meios semióticos, maior o auxílio que as crianças terão para fazerem inferências quanto ao sentido dos textos.

Vale ressaltar ainda que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na orientação para o ensino da língua portuguesa, em todos os níveis de ensino, avançam em relação aos PCN, ao defender a perspectiva dos multiletramentos, não limitando a leitura e compreensão de textos apenas aos textos impressos. De acordo com o documento,

[...] leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2017, p. 72).

O documento aponta, entre as competências para o ensino da língua materna, a importância de trazer textos que exploram diversas linguagens, em diversos suportes, incluindo os textos multissemióticos que circulam nos meios digitais atualmente. De acordo com a BNCC, uma das competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental é:

[...] ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (BRASIL, 2017, p. 85)

Mais especificamente nas orientações para o eixo da leitura na alfabetização (1º ano), o documento propõe o seguinte:

[...] práticas de compreensão e interpretação de textos verbais, verbo-visuais e multimodais. Textos do cotidiano próximo e da vivência e interesse do aluno, com imagens que forneçam informações adicionais, tema

apropriado à faixa etária do leitor (crianças) e nível de textualidade adequado [...] (BRASIL, 2017, p. 70).

Para tal, entendemos que a leitura na escola ainda precisa muito se aperfeiçoar. Por exemplo, é muito comum até hoje presenciarmos na alfabetização atividades com as quais se supõe estar ensinando a ler, pela leitura de palavras ou frases soltas, selecionadas em função das letras que as compõem, para que as crianças leiam em voz alta, considerando a precisão na soletração, a pronúncia correta, a velocidade na leitura.

Outra crença ainda muito presente na alfabetização é a de que, somente depois de estarem alfabetizados, os alunos são capazes de realizar atividades de compreensão leitora. Isso se presume com base na ideia de que, para compreender textos, é necessário saber ler, no sentido de ser capaz de decifrar o código da escrita.

Tudo isso nos faz refletir que as concepções dos multiletramentos podem nos levar a conferir um novo olhar para o processo de ensino e de aprendizagem no campo da alfabetização, principalmente no que se refere à leitura nos anos iniciais. Se os textos são outros, por que os mesmos textos de outrora ainda são utilizados nas salas de alfabetização? Se a cultura digital está tão presente no dia a dia das crianças desde pequenas, por que não a utilizar de forma a contribuir para o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora, mesmo que ainda não estejam alfabetizados?

Pensamos que avaliações em larga escala atuais, voltadas à alfabetização, cujos resultados demonstram que poucas capacidades de compreensão leitora são ensinadas na escola, contraditoriamente, acabam induzindo práticas de leitura na escola centradas na decifração do código da escrita.

Estudos apontam que práticas pedagógicas consistentes e com intervenções significativas auxiliam o desenvolvimento cognitivo no processo de ler e escrever. Essa mediação pedagógica está vinculada às ideias de Vygotsky (1991), sobretudo ao conceito de zona de desenvolvimento proximal, compreendido como:

[...]~a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Com base nas ideias de Vygotsky, Pimentel (2007) defende que, por meio de colaboração e mediação de um sujeito em nível intelectual superior, o aluno avança naquilo que sabe fazer sozinho e conquista o que ainda faz com auxílio. Desse modo, entendemos a importância da interação e mediação com objetivos claros e estabelecidos. Reforçando essa ideia, Silva (1990, p. 18) afirma que

[...] o professor deve questionar seus alunos, interpretá-los constantemente, ser um elemento de guia nessa interação [...]. É ele quem deve discutir e colocar as questões essenciais das atividades propostas, levando a criança a refletir sobre suas concepções e procedimentos de ação. Nesse tipo de interação a criança é levada a tomar consciência e refletir tanto sobre suas próprias ideias, suas estratégias e descobertas, como sobre aquelas elaboradas pelos outros.

É, portanto, fundamental a mediação do professor para que o aluno consiga avançar em seu processo de desenvolvimento, e que estratégias sejam pensadas e organizadas para que se promovam os avanços desejados no aluno. Assim, nesta pesquisa, a nossa preocupação é no avanço dos alunos nas habilidades de compreensão leitora.

Segundo Pimentel (2007), em sua pesquisa sobre a importância da mediação para a compreensão leitora, aponta que são essenciais as atividades de forma permanente, que favoreçam elaborações de hipóteses, antecipações, inferências. E, para isso, o papel do professor deve ser de mediador, ao organizar experiências de aprendizagens favoráveis à compreensão leitora, oferecendo um diálogo do aluno com o texto lido, proporcionando um espaço para que o aluno confronte suas hipóteses e produções nas interações com o professor e/ou com seus colegas.

Outro ponto fundamental é o de que o professor consiga articular as respostas dos alunos e, no improviso, saiba lidar com a espontaneidade do momento, criando intervenções ricas e bem-intencionadas, para que os alunos avancem, pois “ao mediar o trabalho cognitivo para compreensão da leitura, o professor precisa estar atento para formular novas questões a partir das respostas dos estudantes, estimulando a emergência da informação” (PIMENTEL, 2007, p. 162).

Quando o professor conhece claramente seus objetivos e sabe em quais habilidades seus alunos precisam avançar, conhecendo as potencialidades de cada um, sua mediação tende a ser mais assertiva, favorecendo as aprendizagens.

3 AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA DE ALFABETIZAÇÃO: A LEITURA EM FOCO

Cerca de 30 anos após o início do movimento de reorientação das concepções e práticas de alfabetização, ainda são muito baixos os índices de desempenho em leitura, evidenciados pelos resultados das avaliações em larga escala, como a Provinha Brasil, aplicada desde 2008 aos alunos do 2o ano do Ensino Fundamental; a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), lançada em 2013 e aplicada aos alunos do 3o ano do Ensino Fundamental. Resultados da ANA em 2016, por exemplo, demonstraram que cerca de 56% dos estudantes brasileiros no 3o ano apresentaram proficiência insuficiente em leitura (BRASIL, 2017).

Cabe-nos, portanto, compreender quais habilidades e competências dos alunos em leitura estão sendo avaliadas, e quais as concepções de leitura que têm orientado o seu ensino na escola e os sistemas nacionais de avaliação, em especial os que avaliam o nível de alfabetização dos alunos, como a Provinha Brasil e a ANA.

Para isso, discutiremos neste capítulo como a leitura é abordada nessas duas avaliações, buscando identificar as habilidades leitoras privilegiadas em suas provas e possíveis relações com o ensino da leitura na alfabetização.

3.1 A Avaliação da Alfabetização Infantil: Provinha Brasil

A Avaliação da Alfabetização Infantil, chamada Provinha Brasil, instituída em 2008 para avaliar o desempenho de crianças do 2º ano em habilidades de leitura, faz parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que desde 1990 produz indicadores sobre a educação brasileira. A partir de 2011, a Provinha Brasil passou a avaliar também as habilidades de matemática.

Atualmente, a prova, composta por 40 questões (20 de leitura e 20 de matemática), é aplicada duas vezes ao ano, sendo que a adesão é opcional e a aplicação e as respectivas datas são de responsabilidade das secretarias de educação do país. A sugestão do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é a de que a primeira prova seja aplicada até abril e a segunda até o fim de novembro. O objetivo é que os resultados das duas provas sejam comparados para melhor diagnóstico das aprendizagens dos alunos

ao longo do 2º ano. Com isso, espera-se que as redes de ensino identifiquem as dificuldades apresentadas pelas crianças e planejem as ações de intervenção na formação e prática pedagógica dos professores alfabetizadores.

Segundo o “Guia de apresentação, correção e interpretação dos resultados” (BRASIL, 2016), a Provinha Brasil é composta por três documentos: Caderno do Aluno, destinado aos alunos para que respondam as questões; Guia de Aplicação, com observações pedagógicas das questões e como mediar a aplicação da avaliação; e o Guia de Apresentação, Correção e Interpretação dos Resultados, o qual destina-se aos professores e aplicadores, com orientações desde a correção à análise dos dados.

A Matriz de Referência considera as habilidades de leitura divididas em 3 eixos centrais, como cita o documento Brasil (2016). O primeiro é relacionado à **apropriação do sistema de escrita**, habilidades destinadas à identificação das letras do alfabeto, seus sons, sílabas; no geral, exige do aluno o reconhecimento das formas gráficas de palavras, relacionando som e grafema (letra). O segundo eixo é relacionado à **leitura** de palavras, frases e textos, cujas habilidades solicitadas envolvem tanto a decifração do código escrito quanto a compreensão do que se lê, como reconhecer o assunto de um assunto e fazer inferências em textos. O terceiro eixo, embora não apresentado explicitamente no quadro das habilidades, de acordo o documento, está voltado à **compreensão e valorização da cultura escrita**, permeia as habilidades dos dois eixos anteriores e está presente na concepção de elaboração das questões de leitura, respeitando o modo de circulação dos textos tal como são apresentados na sociedade.

O Quadro 1 evidencia as habilidades previstas na Provinha Brasil de 2016.

Quadro 1 - Habilidades de leitura solicitadas na Provinha Brasil de 2016

1º EIXO	Apropriação do sistema de escrita	Comentários
D1 – Reconhecer letras	D1.1 – Diferenciar letras de outros sinais gráficos.	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar em sequências com letras, desenhos, números, sinais de pontuação, a que possui apenas letras.
	D1.2 – Identificar as letras do alfabeto.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar uma única letra ditada pelo aplicador. • Identificar, entre várias sequências de letras, a sequência ditada pelo aplicador.
		<ul style="list-style-type: none"> • Identificar uma mesma palavra que se repete, escrita com letras de diferentes tipos, combinando letras:

	D1.3 – Identificar diferentes tipos de letras.	<ul style="list-style-type: none"> - De imprensa maiúsculas e minúsculas; - Minúsculas de imprensa e cursiva. • Identificar mais de uma palavra que se repete, escritas com letras de diferentes tipos, combinando letras: - De imprensa maiúsculas e minúsculas; - Minúsculas de imprensa e cursiva.
D2 – Reconhecer sílabas	D2.1 – Identificar número de sílabas a partir de imagens.	<ul style="list-style-type: none"> • Contar sílabas canônicas, com base em uma imagem. • Contar sílabas não canônicas, com base em uma imagem. • Comparar palavras dadas por imagens e relacionar as que possuem o mesmo número de sílabas.
D3 – Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas	D3.1 – Identificar vogais nasalizadas.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a alternativa que corresponde ao nome de uma figura, apenas pela identificação da sílaba nasal inicial.
	D3.2 – Identificar relação entre grafema e fonema (letra/som – com correspondência sonora única; ex.: p, b, t, d, f).	<ul style="list-style-type: none"> • Escolher, entre as alternativas, aquela que corresponde à letra inicial do nome de uma figura dada. • Escolher, entre as alternativas, aquela que corresponde ao nome de uma figura, pelo reconhecimento do valor sonoro de apenas uma letra que varia no início, no meio ou no fim das palavras listadas.
	D3.3 – Identificar relação entre grafema e fonema (letra/som – com mais de uma correspondência sonora; ex.: c e g).	<ul style="list-style-type: none"> • Escolher, entre as alternativas, aquela que corresponde à letra inicial do nome de uma figura dada. • Escolher, entre as alternativas, o nome de uma figura, pelo reconhecimento do valor sonoro de apenas uma letra que varia no início, no meio ou no fim das palavras listadas.
	D3.4 – Reconhecer, a partir de palavra ouvida, o valor sonoro de uma sílaba.	<ul style="list-style-type: none"> • Escolher, entre palavras listadas, aquela que corresponde ao que foi ditado pelo aplicador, a partir do reconhecimento da variação de apenas uma sílaba no início, no meio ou no fim das palavras.
	D3.5 – Reconhecer, a partir de imagem, o valor sonoro de uma sílaba.	<ul style="list-style-type: none"> • Escolher o nome de uma figura, em que, nas alternativas, só varia uma sílaba no início, no meio ou no fim da palavra. • Comparar palavras e escolher aquelas que têm a mesma sílaba no início, no meio ou no fim.
2º EIXO Leitura Comentários		
D4 – Ler palavras	D4.1 – Estabelecer relação entre significante e significado.	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relação entre imagens e a escrita de palavras diversas. - A complexidade varia de acordo com o grau de dificuldade ortográfica apresentado pela palavra (formação canônica, não canônica e monossílabas).
D5 – Ler frases	D5.1 – Ler frases.	<ul style="list-style-type: none"> • Escolher, entre alternativas de frases, a que corresponde a uma imagem. • Escolher, entre alternativas de frases, a que corresponde àquela ditada pelo aplicador (com ou sem apoio de imagem).

D6 – Localizar informação explícita em textos	D6.1 – Localizar informação explícita em textos.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o personagem principal, ações, tempo e espaço em narrativas não verbais lidas individualmente. • Localizar informações explícitas em outros gêneros textuais verbais ou não verbais. <ul style="list-style-type: none"> - A complexidade varia de acordo com o gênero textual utilizado, o tamanho do texto, a sequência em que as ideias são apresentadas e a localização da informação no corpo do texto (início, meio ou fim).
D7 – Reconhecer assunto de um texto	D7.1 – Reconhecer o assunto do texto com apoio das características gráficas e do suporte.	<ul style="list-style-type: none"> - A complexidade varia de acordo com o gênero textual utilizado, o tamanho do texto, a sequência em que as ideias são apresentadas e a localização da informação no corpo do texto (início, meio ou fim).
	D7.2 – Reconhecer o assunto do texto com base no título.	
	D7.3 – Reconhecer o assunto do texto a partir da leitura individual (sem apoio das características gráficas ou do suporte).	
D8 – Identificar a finalidade do texto	D8.1 – Reconhecer a finalidade do texto com apoio das características gráficas do suporte ou do gênero.	<ul style="list-style-type: none"> - A complexidade varia de acordo com o gênero textual utilizado, o tamanho do texto, a sequência em que as ideias são apresentadas e a localização da informação no corpo do texto (início, meio ou fim).
	D8.2 – Reconhecer a finalidade do texto a partir da leitura individual (sem apoio das características gráficas do suporte ou do gênero).	
D9 – Estabelecer Relação entre partes do texto	D9.1 – Identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e coesão textual.	<ul style="list-style-type: none"> - A complexidade varia de acordo com o gênero textual utilizado, o tamanho do texto, a sequência em que as ideias são apresentadas e a localização da informação no corpo do texto (início, meio ou fim).
D10 – Inferir informação	D10.1 – Inferir informação.	<ul style="list-style-type: none"> • Inferir uma informação que decorre de outras informações presentes no texto. A complexidade varia de acordo com o gênero textual utilizado, o tamanho do texto, a sequência em que as ideias são apresentadas e a localização da informação no corpo do texto (início, meio ou fim).

Fonte: Brasil (2016, p. 13).

Observando as habilidades de leitura exigidas na Provinha Brasil, conforme o quadro 1 acima, podemos constatar que, entre os 10 descritores, os 3 primeiros (D1, D2 e D3) referem-se às habilidades de apropriação do sistema de escrita e, entre as

outras 7 habilidades que envolvem leitura, 2 delas não apresentam habilidades de compreensão leitora, mas sim de decifração do código (D4 e D5). Dessa forma, restam, assim, apenas 5 habilidades referentes à compreensão leitora (D6, D7, D8, D9 e D10).

A Provinha Brasil de 2016/teste 1 (anexo 1) contém 20 questões de leitura, sendo que 9 questões são concernentes à apropriação do sistema de escrita (questões 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 11, e 16) e 2 de decifração do código (questões 6 e 13), restando 9 questões para a compreensão leitora (questões 9, 10, 12, 14, 15, 17, 18, 19 e 20). Essa distribuição evidencia o privilégio que é conferido pela avaliação ao domínio de aspectos relacionados ao sistema da escrita em detrimento da compreensão leitora.

Cabe destacar ainda que, entre as 11 questões voltadas ao sistema de escrita, 4 questões (questões 4, 5, 7 e 8) contemplam o descritor D3 (estabelecer relações com sons e grafemas); 3 questões (1, 2 e 11) referem-se ao descritor D1 (reconhecer letras, seja para identificação inicial da palavra, seja reconhecimento de uma letra ditada pelo professor, ou ainda diferenciação de letras de imprensa maiúscula e minúscula); 2 questões (3 e 16) aludem ao D2 (reconhecer sílabas) para identificação de números de sílabas de uma palavra representada pela visualização da imagem; 1 questão (13) ao descritor D4 (ler palavras); e 1 questão (6) contempla o descritor D5 (ler frases), habilidade voltada para a leitura de frases, apoiada na leitura do professor ou em imagem.

Já com relação às 9 questões que se referem à compreensão leitora, constatamos que havia 4 questões (10,15,19 e 20) relativas ao descritor D7 (reconhecer o assunto de um texto), a partir de um título de texto, com apoio de um texto com imagem; 2 questões (12 e 18) para o descritor D8 (identificar a finalidade de um texto), destinadas à identificação da finalidade de um texto partindo da leitura individual com e sem apoio de características gráficas; 1 questão (9) referente ao descritor D6 (localizar informação explícita em textos), que solicita, por exemplo, localização de personagens principais em textos verbais e não verbais; 1 questão (19) referente ao descritor D9 (estabelecer relação entre partes do texto), a qual solicita a identificação de repetições e substituições, para que o texto tenha coerência e coesão; e 1 questão (14) referente ao descritor D10 (inferir informação), que demanda a identificação de sentidos que não estão explícitos no texto.

Observando, ainda, a sequência em que aparecem as questões, a maioria das questões iniciais é de decifração do código, o que pode sinalizar a concepção de que a aprendizagem da leitura implica primeiramente em decifrar para depois compreender. Outra observação que podemos fazer é a carência de textos multissemióticos, os quais aparecem apenas nas questões 9 e 10 e, mesmo assim, os textos não foram reproduzidos fielmente do portador de onde foram extraídos, porque as imagens são pequenas, em preto e branco, dificultando ainda mais a compreensão do que se pede.

Uma pesquisa desenvolvida por Leal *et al.* (2017), sobre as avaliações de leitura da Provinha Brasil de 2010, também evidencia que o foco central das questões é a apropriação do sistema da escrita, e que, das 24 questões da prova, apenas 8 destinavam-se a avaliar as habilidades de compreensão leitora. Para os autores, é uma cultura centrada no ensino da escrita e na leitura como decifração do código. O nível de exigência em leitura nas questões, como apontam os autores, não mostrava realmente o nível em que os alunos se encontravam; ainda assim, permitia resultados positivos de crianças alfabetizadas, mas que apresentavam dificuldades na compreensão de textos.

Entendemos que, na alfabetização, é essencial que as crianças compreendam e dominem o funcionamento do sistema de escrita alfabética, para que possam se apropriar e fazer uso de seus mecanismos, ainda que não convencionalmente. Entretanto, defendemos que as habilidades de compreensão leitora também são imprescindíveis nesse processo de alfabetização, não sendo necessário que, para isso, o aluno primeiramente domine o sistema de escrita.

Vejamos agora o que ocorre com a avaliação em leitura na ANA.

3.2 A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)

A Avaliação Nacional da Alfabetização, mais conhecida como ANA, é direcionada para os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja, alunos que se encontram no final do ciclo de alfabetização. Teve início no ano de 2013 no âmbito das ações do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Esse pacto é um compromisso firmado pelo Governo Federal, estados e municípios, em assegurar “que todas as crianças estejam alfabetizadas até o 3º ano do Ensino Fundamental, que é o fim do ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2013, p. 5).

O objetivo geral dessa avaliação em larga escala, segundo o documento básico da ANA (BRASIL, 2013), é medir o nível de alfabetização e letramento em língua portuguesa e em matemática. A prova de língua portuguesa é composta por 20 questões, sendo 17 de múltipla escolha relacionadas à leitura e 3 questões que envolvem produção escrita.

As concepções teóricas que embasam a ANA e permeiam os testes, conforme o documento básico, são fundamentadas nos termos de alfabetização e letramento defendidos por Soares (2004), na perspectiva de “alfabetizar letrando”, entendendo que “o processo de apreensão do código alfabético deva ser associado à compreensão dos significados e seus usos sociais em diferentes contextos e em práticas de usos sociais” (BRASIL, 2013, p. 9). A ANA ainda assume a perspectiva discursiva da linguagem, considerando que

[...] nos comunicamos por meio de textos verbais e não verbais, com escolhas relacionadas aos contextos, aos interlocutores, às finalidades aos usos e funcionamentos que os gêneros textuais assumem na sociedade. Assim, a produção e a leitura de textos devem ocorrer em situações autênticas de comunicação [...]. (BRASIL, 2013, p. 13).

Tendo isso em vista, é possível inferir que, na ANA, a leitura é concebida como prática social e que os sentidos do texto são construídos dialogicamente nas situações de interação. Cabe ressaltar ainda que o documento explicita que, considerando-se os conhecimentos e habilidades selecionados para os 2 eixos que estruturam a prova de língua portuguesa (leitura e produção escrita), “o peso maior está nas habilidades de compreensão e escrita de textos, e não nos conhecimentos relativos ao uso das correspondências som-grafia na leitura e escrita de palavras isoladas” (BRASIL, 2013, p. 16).

Vejamos no quadro a seguir as habilidades do eixo da leitura elencadas na matriz da ANA, publicada em 2013.

Quadro 2 - Habilidades de leitura solicitadas pela ANA

EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
LEITURA	H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica.
	H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica.
	H3. Reconhecer a finalidade do texto.
	H4. Localizar informações explícitas em textos.
	H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos.
	H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais.
	H7. Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal.
	H8. Identificar o assunto de um texto.
	H9. Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos.

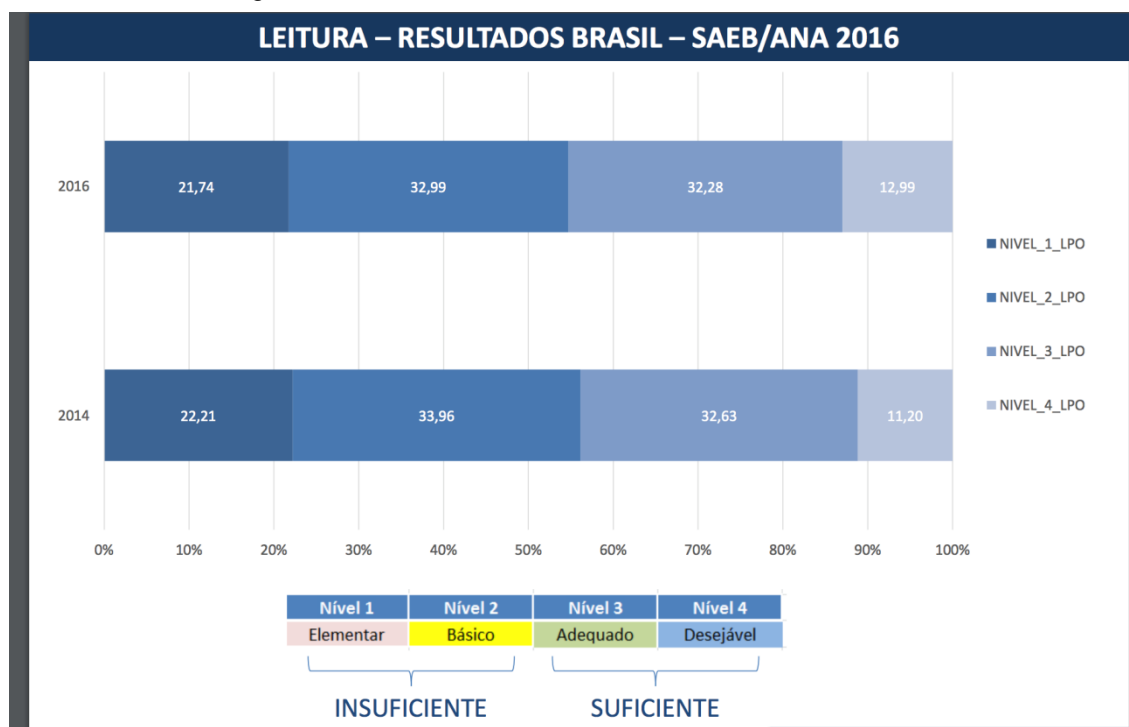
Fonte: Brasil (2013, p. 17).

De fato, observando as habilidades de leitura exigidas na ANA, podemos constatar que as habilidades H3, H4, H5, H6, H7, H8, H9 referem-se à compreensão leitora e, em contrapartida, as habilidades H1 e H2 referem-se à decifração do código. As habilidades são apresentadas na matriz seguindo uma linearidade, partindo do conhecimento do sistema alfabético para se chegar à compreensão leitora. Isso pode sinalizar uma concepção implícita de que, para se desenvolver habilidades de compreensão leitora, é imprescindível que a criança já seja capaz de decifrar o código.

Seria importante verificarmos, nas provas aplicadas, a forma como as questões são distribuídas e elaboradas. Porém, não conseguimos ter acesso às provas no portal do Inep nem em outros sites, tampouco junto a professores e gestores das escolas que aplicaram a avaliação, dificultando, assim, a análise das questões como fizemos com a Provinha Brasil.

Com relação aos resultados da ANA, a Figura 2 mostra os resultados de 2016, em comparação ao ano de 2014.

Figura 2 - Resultados da ANA de 2014 e 2016 em leitura



Fonte: Brasil (2017, p. 7).

Os índices de 2014 e 2016, como indica o gráfico acima, apresentam o desempenho de acordo com os níveis de proficiência estabelecidos pelo Inep. Observamos que, em 2016, quase não houve avanço em relação ao ano de 2014. A maioria dos alunos demonstra desempenho insuficiente, ou seja, 58,73% estão abaixo do desempenho adequado, sendo que 21,74% dos alunos estão no nível 1, o que significa que a cada 5 alunos, 1 não atingiu o padrão básico.

Os níveis de proficiência da ANA são cumulativos e progressivos. Isso significa que os alunos que se encontram do nível 2 em diante dominam também as habilidades dos níveis anteriores. A Figura 3 evidencia as habilidades referentes a cada um dos quatro níveis de proficiência em leitura.

Figura 3 - Descrição da escala de proficiência da ANA

Nível	Descrição do Nível	
1	ELEMENTAR	<p>INSUFICIENTE</p> <p>LER PALAVRAS</p> <p>LER PALAVRAS DISSÍLABAS, TRÍSSÍLABAS E POLÍSSÍLABAS COM ESTRUTURAS SILÁBICAS CANÔNICAS, COM BASE EM IMAGEM. LER PALAVRAS DISSÍLABAS, TRÍSSÍLABAS E POLÍSSÍLABAS COM ESTRUTURAS SILÁBICAS NÃO CANÔNICAS, COM BASE EM IMAGEM.</p>
2	BÁSICO	<p>INSUFICIENTE</p> <p>IDENTIFICAR A FINALIDADE DE TEXTOS COMO CONVITE, CARTAZ, TEXTO INSTRUCIONAL (RECEITA) E BILHETE. LOCALIZAR INFORMAÇÃO EXPLÍCITA EM TEXTOS CURTOS (COM ATÉ CINCO LINHAS) EM GÊNEROS COMO PIADA, PARLENDA, POEMA, TIRINHA (HISTÓRIA EM QUADRINHOS EM ATÉ TRÊS QUADROS), TEXTO INFORMATIVO E TEXTO NARRATIVO. IDENTIFICAR O ASSUNTO DE TEXTOS, CUJO ASSUNTO PODE SER IDENTIFICADO NO TÍTULO OU NA PRIMEIRA LINHA EM GÊNEROS COMO POEMA E TEXTO INFORMATIVO. INFERIR O ASSUNTO DE UM CARTAZ APRESENTADO EM SUA FORMA ESTÁVEL, COM LETRAS GRANDES E MENSAGEM CURTA E ARTICULAÇÃO DA LINGUAGEM VERBAL E NÃO VERBAL.</p>
3	ADEQUADO	<p>SUFICIENTE</p> <p>INFERIR O ASSUNTO DE TEXTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA PARA CRIANÇAS. LOCALIZAR INFORMAÇÃO EXPLÍCITA, SITUADA NO MEIO OU FINAL DO TEXTO, EM GÊNEROS COMO LENDA E CANTIGA FOLCLÓRICA. IDENTIFICAR O REFERENTE DE UM PRONOME PESSOAL DO CASO RETO EM GÊNEROS COMO TIRINHA E POEMA NARRATIVO. INFERIR RELAÇÃO DE CAUSA E CONSEQUÊNCIA EM GÊNEROS COMO TIRINHA, ANEDOTA, FÁBULA E TEXTO DE LITERATURA INFANTIL. INFERIR SENTIDO COM BASE EM ELEMENTOS VERBAIS E NÃO VERBAIS EM TIRINHA. RECONHECER SIGNIFICADO DE EXPRESSÃO DE LINGUAGEM FIGURADA EM GÊNEROS COMO POEMA NARRATIVO, TEXTO DE LITERATURA INFANTIL E TIRINHA.</p>
4	DESEJÁVEL	<p>SUFICIENTE</p> <p>INFERIR SENTIDO DE PALAVRA EM TEXTO VERBAL. RECONHECER OS PARTICIPANTES DE UM DIÁLOGO EM UMA ENTREVISTA FICCIONAL. INFERIR SENTIDO EM TEXTO VERBAL. RECONHECER RELAÇÃO DE TEMPO EM TEXTO VERBAL. IDENTIFICAR O REFERENTE DE PRONOME POSSESSIVO EM POEMA.</p>

Fonte: Brasil (2017, p. 6).

Considerando as habilidades previstas em cada nível, entende-se que, para que os alunos tenham bom desempenho na ANA, é necessário fazer uso de estratégias e habilidades de compreensão leitora, a partir de diferentes gêneros textuais, principalmente verbais. Como se observa no nível 4, o privilégio que é dado o texto verbal, excluindo-se desse nível os textos não verbais, multimodais ou multissemióticos.

Acreditamos que, pela forte influência das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985) nas orientações sobre a alfabetização no Brasil, principalmente com relação às sondagens para identificar a evolução da escrita pelas crianças, as atividades de produção escrita ganharam maior proporção na sala de aula. Ademais, elas continuam presentes nas práticas e avaliações atuais.

Além disso, é possível que professores alfabetizadores privilegiem a sondagem da evolução da escrita, por ela ser mais explícita, pois pode ser muito mais difícil identificar nas crianças o desenvolvimento da leitura. Nos termos de Ferreiro,

[...] a conceitualização da atividade que chamamos ler é muito mais complexa do que a que chamamos escrever. A atividade de escrever tem um resultado observável: uma superfície na qual se escreve é transformada por causa dessa atividade; as marcas que disso resultam são permanentes, exceto se uma ação a destrua. Ao contrário, a atividade de ler não dá resultado: ela não introduz nenhuma modificação ao objeto que acaba de ser lido (FERREIRO, 1990, p. 4-5).

Partindo-se, então, do pressuposto de que a evolução da escrita é mais fácil de ser identificada, torna-se fácil entender o porquê de as sondagens diagnósticas da escrita, como também a preocupação na elaboração de atividades e intervenções focando prioritariamente na prática da escrita, serem o foco principal das práticas de alfabetização, em detrimento das práticas de leitura, especialmente de compreensão leitora.

Pensamos ainda que grande parte das atividades que circulam nas salas de aula de alfabetização tem foco no desenvolvimento da escrita, até pela cultura que se tem das avaliações de larga escala, de exigir mais da leitura no sentido de decodificar do que compreender; e da dificuldade que essas avaliações têm de medir realmente a competência leitora das crianças no processo de alfabetização. Conseqüentemente, a formação de professores acaba não contemplando orientações teóricas, metodológicas e práticas para o ensino da compreensão leitora. Como bem lembram Caprino, Pessoni e Aparício,

[...] o papel da escola no tocante à leitura restringe-se a desenvolver atividades orientadas, por exemplo: decifrar em voz alta as correspondências entre letras e sons (tarefa avaliada pelo professor em função da velocidade da leitura) e ler para responder às atividades de “compreensão de texto”, isto é, realizar uma leitura oral ou silenciosa de um texto, seguida de um questionário que “cobra” pequenos detalhes secundários desse mesmo texto. Na verdade, essas atividades de leitura geralmente não ensinam a compreender o texto, pois não mostram ao aluno os caminhos que ele pode seguir para construir o sentido. Enfim, são atividades centradas no resultado da leitura, e não em seu processo, de modo que, assim, não se ensina a compreender (CAPRINO; PESSONI; APARÍCIO, 2013, p. 15).

Por isso defendemos a importância de, na alfabetização, trabalhar com atividades de compreensão leitora, mesmo que os alunos ainda não dominem o sistema de escrita alfabética. Essas atividades podem ser realizadas, sobretudo, com textos multimodais e multissemióticos e também por meio da escuta de textos lidos pelo professor. Defendemos também que as atividades para apropriação do sistema de escrita não devem ser privilegiadas em detrimento de atividades de compreensão leitora e sim que caminhem juntas.

Os textos multissemióticos que marcam a sociedade atual estão muito presentes no cotidiano das crianças. Por isso, tanto as práticas de leitura em sala de aula quanto as avaliações em larga escala poderiam incluir esses textos, proporcionando mais sentido aos alunos.

Tendo isso em vista, realizamos um pré-teste em uma sondagem inicial com os alunos de uma classe de 1º ano, baseando-se nas habilidades de compreensão leitora da Provinha Brasil e da ANA. Mais adiante, no capítulo 4, apresentamos os resultados dessa atividade.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Neste capítulo, primeiramente, discorreremos sobre o método de nossa pesquisa e elencamos os procedimentos metodológicos adotados para atender aos objetivos do trabalho. Na sequência, caracterizamos o contexto e os participantes da pesquisa. Por fim, apresentamos os resultados de um pré-teste, uma sondagem inicial para identificar habilidades de compreensão leitora de alunos de 1º ano, com o intuito de identificar possíveis dúvidas quanto ao entendimento das questões pelas crianças e melhorar o instrumento de pesquisa.

4.1 O método e os procedimentos metodológicos da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma escola municipal de período integral, localizada no Grande ABC paulista, com alunos de 1º ano do Ensino Fundamental, nas oficinas de Orientações de Estudo.

Com o objetivo de desenvolver, observar e analisar estratégias didáticas utilizadas no ensino da leitura para entender quais dessas estratégias auxiliam no desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora por alunos em processo de alfabetização, a pesquisa envolveu: diagnóstico, planejamento e intervenção elaborados por mim, como professora e pesquisadora em minha sala de aula de 1º ano.

O objetivo dessas ações é a melhoria no processo de ensino e aprendizagem da leitura no contexto da alfabetização, contribuindo com soluções de problemas identificados na prática – algo que normalmente não ocorre em outros tipos de pesquisa. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de intervenção, um tipo de pesquisa aplicada no sentido proposto por Gatti (2014), isto é, de pesquisa engajada, à medida que busca compreender situações-problema da realidade empírica, evidenciar fatos e propor alternativas. Isso exige, segundo a autora, referencial teórico e procedimentos metodológicos cuidadosos e consistentes.

Acreditamos, assim, que os conhecimentos construídos nesta pesquisa poderão beneficiar não apenas a minha prática, mas também a de outros profissionais. Isso porque, como Vygotsky (1997, p.356 apud DAMIANI et al. 2013,

p.59) citam: “a prática estabelece tarefas e serve como juiz supremo da teoria, ditando a forma de construir conceitos e formular leis”.

Segundo Damiani *et al.* (2013), a ideia da pesquisa de intervenção ou pesquisa intervencionista é descrever detalhadamente os procedimentos realizados, analisando-os e produzindo explicações coerentes sobre seus efeitos, fundamentados nos dados observados e em teorias pertinentes. Essas teorias devem ser a base do conhecimento do pesquisador, e quanto maior e mais abrangente este for, mais embasamento terá, para que possa sentir-se encorajado a enfrentar o problema.

Por isso, em nosso estudo, realizamos um planejamento prévio à implementação da intervenção e, posteriormente, avaliamos e relatamos os efeitos e resultados obtidos. Para a avaliação da intervenção, fizemos a análise de todos os dados coletados ao longo do processo, por meio de gravações em áudio e vídeo das intervenções em sala de aula, bem como de registros escritos em um diário de campo feitos por mim, como professora pesquisadora.

Nesse sentido, a abordagem da pesquisa é qualitativa, a qual não se define com respostas objetivas nem com resultados quantitativos, mas sim com

[...] especial atenção ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais (GATTI; ANDRE, 2010, p. 30).

Como se trata também de uma investigação na própria prática, nossa pesquisa não tem a função de obter respostas a um problema, mas sim proporcionar possibilidades de mudanças e outras formas de olhar o problema. Por se estar próximo, consegue-se identificar as dificuldades e criar possibilidades que auxiliem o êxito (PONTE, 2002). Por isso, como defende esse autor, o importante não é a quantidade de dados, mas que se obtenha dados adequados e que mereçam confiança. Para isso, é necessário que se desenvolva um plano de ação, a fim de se conhecer as dificuldades e definir quais passos são importantes, de modo que se consiga o avanço nas investigações.

Frente a isso, estabelecemos os seguintes procedimentos metodológicos:

- Realização de uma sondagem diagnóstica com os alunos do 1o ano, de maneira a identificar as habilidades de compreensão leitora dos

alunos a partir de textos multimodais/multissemióticos, tendo como referência as matrizes das avaliações da Provinha Brasil e ANA. Para isso, inicialmente, fizemos um pré-teste, tendo em vista a adequação e o aprimoramento do instrumento. Depois, feitos os ajustes com base nos resultados do pré-teste, elaboramos e aplicamos a sondagem propriamente dita.

- Análise dos dados da sondagem para o planejamento das ações de intervenção.
- Elaboração e realização de atividades de leitura e produção de textos multimodais/multissemióticos por meio de estratégias didáticas que consideramos produtivas para o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora pelas crianças em processo de alfabetização.
- A partir da análise dos dados da pesquisa, produção de um caderno de apoio ao professor alfabetizador, com orientações e sugestões de estratégias didáticas para o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora na alfabetização.

A partir dos resultados obtidos com o trabalho, foi possível alcançar resultados satisfatórios no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, o que vai contribuir para nossa formação e prática de professores alfabetizadores, fazendo com que tudo isso tenha um impacto positivo e relevância na vida dos alunos em fase de alfabetização.

4.2 Caracterização do contexto e dos participantes da pesquisa

Nossa pesquisa foi realizada em uma escola municipal de tempo integral localizada no Grande ABC paulista. Os participantes da pesquisa são dessa escola e eu a professora dessa turma. Nos itens a seguir, caracterizamos a escola, a turma de 1o ano, como também a minha trajetória de formação e atuação como alfabetizadora.

4.2.1 A escola de tempo integral

A escola onde a pesquisa foi realizada tornou-se uma escola de período integral no ano de 2009. Até então, oferecia as aulas em períodos distintos, apenas

de manhã ou apenas no da tarde. O município, entretanto, iniciou a implantação de ensino de período integral desde o ano de 2008 e, gradativamente, algumas escolas de ensino regular passaram a ofertar o ensino integral em seu lugar.

Segundo os dados do Plano Municipal de Ensino (2015-2024), o município em questão atende cerca de 6.463 alunos, sendo divididos em 20 escolas municipais. Entre tais escolas, 7 são de período integral, tendo por volta de 1.885 alunos regularmente matriculados. Elas oferecem um ensino que visa a um ambiente acolhedor e que possa oferecer diferentes vivências culturais. Como propõem os documentos mais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2017, p. 16).

Sendo assim, as escolas de período integral devem estar preparadas para formar alunos que prezem pelo respeito às diferenças, além de proporcionar um ambiente saudável que favoreça a aprendizagem não apenas no âmbito curricular, mas também social, valorizando o seu bem-estar e a segurança, contribuindo para a sua formação cultural.

A escola que é contexto desta pesquisa atende cerca de 350 alunos, divididos em turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A escola se localiza em um bairro de classe média e a maioria dos alunos reside próxima a ela. A escola, outrora estadual, foi municipalizada em 2006. Em seu espaço físico, destacam-se 15 salas de aulas, 1 auditório com capacidade para 120 pessoas, 1 quadra coberta, sala de dança, sala de artes, enfermaria, sala de recursos multimídia, refeitório e cozinha, pátio com jogos, sala de cópias e o hall do auditório, onde se encontra um espaço adaptado para leitura, pois não há biblioteca na escola. Por ser adaptado, o local não é o mais adequado para o fim a que se propõe, pois se situa ao lado do pátio onde acontecem os intervalos, bastante barulhentos, além de ser um espaço

abafado, sem janelas ou ventiladores. Há ainda 10 sanitários e 2 banheiros adaptados para portadores de necessidades especiais, brinquedoteca, sala dos professores, secretaria, coordenação pedagógica e de oficinas, orientação e direção.

A escola atende as crianças no período entre 7h30 às 16h40, sendo que as aulas da manhã são destinadas às disciplinas curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Artes. No período da tarde, são oferecidas as oficinas de Produção de Texto e de Orientação de Estudo, ambas assumidas por professores polivalentes. Aos professores especialistas são oferecidas as oficinas de Iniciação Científica, Expressão Corporal, Iniciação Esportiva, Artes Visuais, Robótica, Inglês e Música. Essas aulas acontecem, semanalmente, contando com 2 aulas de 40 minutos cada. Apenas as oficinas de Orientação de Estudo acontecem em 4 aulas semanais, divididas em dois dias e totalizando 1 hora e 20 minutos por dia. As oficinas, de modo geral, visam ao desenvolvimento das crianças em diferentes linguagens: visual, corporal, social e cognitivo, ampliando os conhecimentos culturais dos alunos.

A escola segue o Currículo Municipal, constituído coletivamente com professores da rede no ano de 2013, tendo como base os PCN. O currículo contempla os conteúdos a serem trabalhados nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

As oficinas administradas no período da tarde, entretanto, não possuem um currículo específico, são mediadas pelo currículo das disciplinas administradas no período da manhã. Nas oficinas, cada professor planeja suas próprias aulas, normalmente baseadas no currículo, mas dando ênfase em atividades com foco nas quais sua turma apresenta maiores dificuldades, analisando o que precisa ser melhor trabalhado, de forma a auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos, e fazendo com que atinjam as habilidades propostas para cada ano.

Nas oficinas de Orientação de Estudo, que são extensões das aulas administradas no período da manhã, a professora consegue desenvolver projetos mais específicos de acordo com seus objetivos e com o interesse dos alunos, auxiliando-os a avançarem em seu processo de aprendizagem.

As intervenções realizadas no âmbito desta pesquisa ocorreram nas oficinas de Orientação de Estudo, que estão sob minha responsabilidade como professora polivalente. Por esse motivo, obtive a flexibilidade necessária para realizar as atividades conforme as necessidades apresentadas por minha turma.

4.2.2 A professora alfabetizadora

Como se trata de uma intervenção na própria prática, falarei um pouco da minha experiência profissional e como cheguei até aqui.

Sou professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas apesar de minha mãe sempre ter me orientado a fazer o magistério tão logo concluísse os anos finais do Ensino Fundamental, minha decisão em escolher essa profissão não foi rápida. Sempre tive uma visão de que professor não tinha o merecido prestígio e reconhecimento da sociedade. Então, quando entrávamos nesse assunto, nas conversas em casa, sempre pensei comigo mesma: “Não, não vou fazer magistério”. Teimosa do jeito que sou, resolvi apenas estudar o Ensino Médio regular, sem as disciplinas de ensino técnico.

Ao concluir o Ensino Médio, tanto por questões financeiras, quanto também por não saber ao certo qual profissão seguir, optei por não ingressar na graduação logo na sequência. Fiquei por volta de 3 anos apenas fazendo cursos livres e gratuitos, como *web design* e aulas de *ballet*.

A dança sempre fez parte de minha vida. Comecei a ter aulas de *ballet* aos 5 anos de idade. Como uma das alunas mais antigas da escola de *ballet* do bairro, havia conquistado uma bolsa de estudos integral para continuar dançando. Devido a essa experiência com a dança, fui convidada a trabalhar em algumas escolas particulares. Assim, como professora de *ballet*, comecei a conhecer melhor o outro lado do ambiente escolar, dos alunos, dos professores e também os projetos escolares.

Aos poucos, fui me envolvendo com alguns projetos escolares, o que me fazia sentir feliz em poder participar da formação cultural dos alunos. Depois de aproximadamente 3 anos trabalhando nesse ambiente escolar, como professora de *ballet*, percebi dois fatos que começaram a dar sentido àquela decisão que eu não havia tomado. O primeiro desses fatores foi a condição financeira, pois, trabalhando, eu já conseguiria arcar com as despesas da graduação. O segundo, e provavelmente o mais importante, foi o de já estar no ambiente escolar há certo tempo. E gostando muito daquilo tudo! Logo, veio-me à cabeça o conselho de minha mãe sobre o magistério. Como o tempo de estudar no magistério já havia passado, interessei-me por estudar Pedagogia. Foi assim que prestei vestibular e comecei minha graduação em uma faculdade particular.

Quando estava no 4º semestre de Pedagogia, consegui meu primeiro estágio remunerado em uma escola, não como professora de dança, mas como auxiliar de sala. Logo, a alegria dessa conquista foi dando espaço a um certo desânimo: a bolsa-auxílio que recebia era pequena, toda minha formação cultural, os projetos e tudo que havia vivenciado como professora de dança não aconteciam mais. O trabalho se resumia em trocas de fraldas e banhos nas crianças o dia todo. Ficava refletindo sobre o que estaria aprendendo ali, pois o que aprendia na graduação, nas aulas, como a de Psicologia do Desenvolvimento, os jogos matemáticos, a história da educação, nada disso tinha relação com aquela realidade. Cheguei até pensar em desistir, mas como as horas de estágio eram importantes para minha formação, resolvi me esforçar um pouco mais e continuar, até conseguir uma nova oportunidade.

Esse esforço logo foi recompensado, ao ser selecionada em um processo para trabalhar em uma escola de Ensino Fundamental – anos iniciais, em uma outra cidade do ABC. O horário desse novo estágio conflitava com o início das aulas da graduação, mas a vontade de deixar o antigo estágio era tamanha que resolvi expor minha situação aos professores da faculdade. Mesmo chegando um pouco atrasada nas aulas, o esforço valeu a pena. Nesse novo estágio, eu tinha a oportunidade de trabalhar na sala de aula, observando a prática das professoras, digitando as atividades que seriam aplicadas, aprendendo a planejar, organizar e formatar as atividades para os alunos, entre tantos outros ensinamentos.

Concluí minha graduação em junho de 2006. Em dezembro do mesmo ano, prestei um concurso público para seleção de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na cidade do ABC, onde resido e atuo até hoje, e fui aprovada. Em fevereiro do ano seguinte, 2007, recebi a ótima notícia de que havia sido convocada para assumir meu cargo, e foi-me atribuída uma sala de 1º ano pela primeira vez. Teria meus primeiros 30 alunos!

Foi uma mistura de sentimentos. Feliz pela oportunidade, mas tensa: não sabia o que fazer, por onde começar. Embora tivesse feito estágios, as salas que acompanhava eram menores, por se tratarem de escolas particulares, e a responsabilidade pela turma era da professora, não minha. E agora a responsabilidade dos 30 alunos era só minha.

Tudo que estudei, não sabia como aplicar. Fui literalmente correndo atrás, pesquisando, conversando com outros professores mais experientes, além de contar

com as formações para professores que a prefeitura ofertava, as quais me ajudaram muito a melhorar minha prática. Estava sempre disposta a aprender; em todos os cursos disponibilizados, eu sempre estava presente.

Fiz a minha especialização em Educação Infantil, pois minha formação na Pedagogia não me dava habilitação para tal. O público ao qual lecionava era formado por crianças que tinham apenas 6 anos, ingressando no Ensino Fundamental.

Após 10 anos nessa mesma rede municipal, já lecionei para o 2º e 5º ano, mas sempre acabo voltando para o 1º ano. A alfabetização sempre foi a minha área favorita, por acreditar que é desde cedo que podemos contribuir para a formação leitora das crianças, e que os anos iniciais são a chave para o melhor desenvolvimento da trajetória escolar dos alunos. Para mim, é o ano mais encantador, o ano em que iniciamos o processo efetivo da alfabetização das crianças. Às vezes, questionava-me, sentia-me com certo desânimo por estar há muito tempo lecionando para o mesmo ano, na mesma escola, com os mesmos problemas, e ficava pensando o que poderia fazer para melhorar. Ora pensava em mudar de escola, mas será que os problemas vão acabar? Ou vão apenas mudar de lugar?

Com esses questionamentos, decidi pedir remoção para uma outra escola da mesma rede municipal e fui transferida para uma escola de período integral. Novos desafios, novas pessoas, mas o mesmo e querido ano, o 1º ano do Ensino Fundamental. Porém, hoje sou responsável por oficinas e não mais pelo conteúdo pedagógico curricular. Tenho mais flexibilidades em relação ao conteúdo e consigo articular minha prática com as reais necessidades dos meus alunos. Estou muito feliz em seguir em frente com a minha formação docente, e espero que o Mestrado Profissional contribua muito mais para a minha formação e prática em sala de aula. Sei que muitos desafios estão por vir, mas é isso que nos mantém vivos, a vontade de sempre aprender e fazer o que acreditamos e gostamos.

Os cursos e formações que tive me ajudaram a melhorar e me adequar às práticas atuais, pois quero sempre melhor atender meus alunos. Diversas observações e inquietações durante todo meu trajeto profissional, lecionando em salas de 1^{os} anos, levaram-me a ingressar no Mestrado Profissional em Educação, para entender melhor tais questionamentos, além de poder contribuir com outros profissionais da área.

Sou uma professora que valoriza muito a movimentação e dinâmica nas aulas, minhas salas de aula nunca foram organizadas com um aluno sentado atrás do outro e em silêncio. Faço dos grupos e duplas meus aliados na construção da aprendizagem dos meus alunos. Acredito que instigar o aluno a buscar o que quer, fazê-lo questionar, conflitar sua opinião com a do outro, são pontos fundamentais para que se tenha alunos a pensar e a construir seu conhecimento. Os trabalhos com projetos fazem com que as minhas aulas ganhem sentido para os alunos, pois todos sabem para que estamos fazendo cada etapa.

A valorização do certo e do errado não existe dentro da minha sala de aula. O importante é avançarmos em relação ao ponto de onde estamos. As crianças já desde pequenas vêm com essa cultura do erro, e busco sempre, nas reuniões de pais, orientá-los que o importante é a construção, e não o acerto ou erro. Quem entra na minha sala e não conhece a rotina deles, acha que eles são “agitados”, mas no meu ponto de vista eles são “curiosos”, e é isso que quero dos meus alunos, que sejam curiosos e que tenham interesse em aprender.

Em relação à prática, tenho uma rotina diária, com leitura de livro, observação do calendário, roda de conversa sobre a leitura, e uma vez por semana temos a roda de biblioteca, em que fazemos a troca de livros, para que possam levar para casa. Cópia de textos da lousa é uma das coisas que mais me indignam. Sempre brinco com meus alunos que criança que copia não aprende, o que os faz aprender é o pensar, o raciocinar. As atividades que aplico, quando apresentam a necessidade de registro, trabalho com cópias impressas, mas na maior parte das vezes o mais enriquecedor da aula é o jogo, a intervenção, a conversa coletiva.

O planejamento das atividades é fundamental para o sucesso dos projetos. Acredito ser essencial seguir o que programo para as aulas, pois eventos fora do calendário e de última hora dão a impressão de pouca importância de meu planejamento, desvalorizando minha aula e demonstrando falta de respeito com meus alunos.

Enfim, amo lecionar, sempre busco melhorias na minha prática em sala de aula, tentando aprender com meus erros e cada vez mais melhorar o que faço. Assim, cada vez mais posso oferecer aos meus alunos uma aula de qualidade, de interação e participação, em que todos os envolvidos sintam-se motivados a aprender e a compartilhar seus conhecimentos.

4.2.3 A turma do 1º ano

A sala de aula em que a pesquisa foi realizada conta com uma turma de 20 alunos, sendo 10 meninas e 10 meninos, com idades entre 5 e 6 anos. É uma sala bastante participativa, curiosa e que se interessa muito pelas rodas de leitura – tanto é que a fazemos uma vez por semana, não só para a escolha de um livro para que os alunos levem para casa, como também para a escolha da história que será lida em sala, cujos capítulos são lidos todos os dias. Sempre ouvintes e atraídos pela história, os alunos tornam-se alvoroçados quando a leitura é interrompida ao chegar ao final de um capítulo, pois querem que a leitura continue. São bem atentos aos detalhes da história e às ilustrações dos livros. Com sondagens mensais, baseadas nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) sobre as hipóteses de escrita, posso sempre constatar a existência de níveis sucessivos de aprendizagem do sistema alfabético, de acordo com as hipóteses em que as crianças vão construindo sobre a escrita, cujas etapas explicitamos a seguir.

- **Pré-silábica:** a criança não relaciona o que fala com o que escreve, inserindo letras sem correspondência com a fala. Por exemplo, pede-se para escrever a palavra “bala” e a criança escreve uma sequência aleatória de letras sem lógica alguma, como “rkiytop”.
- **Silábica sem valor sonoro convencional:** a criança escreve a quantidade de letras, relacionando-a à quantidade de som observado na fala. Como exemplo, pede-se para escrever “bala” e a criança escreve “gt”, “nm” ou outras variações de letras, de forma que a quantidade silábica é levada em consideração, mas não o valor sonoro de cada uma dessas letras ou sílabas.
- **Silábica com valor sonoro convencional:** a criança consegue relacionar em sua escrita a quantidade de letras em relação à quantidade de som, fazendo também a correspondência entre o som emitido e as letras, como no caso de tentar escrever a palavra “bala”, a criança escreve “aa”, “bl”, entre outras variações que façam alguma correspondência com o som convencional de pelo menos uma das letras que compõem a sílaba da palavra.
- **Silábico-alfabética:** a criança praticamente escreve todas as letras correspondentes, faltando apenas umas das sílabas ou letras, por

exemplo, ao solicitar que escreva “bala”, a criança escreve “bla”, “bal” ou outras variações semelhantes.

- **Alfabética:** a criança já consegue fazer a correspondência exata entre som e grafema, embora alguns erros de ortografia ainda possam ocorrer.

No momento da realização da sondagem de compreensão leitora (descrita adiante no item 5.1, a turma estava nos seguintes níveis, conforme mostra o quadro 3 a seguir.

Quadro 3 - Tabulação da sondagem das hipóteses de escrita

Sondagem de hipótese de escrita realizada em setembro/2018	
Hipótese pré-silábica	0
Hipótese silábica sem valor sonoro	0
Hipótese silábica com valor sonoro	0
Hipótese silábico-alfabética	3
Hipótese alfabética	17

Fonte: elaborado pela própria autora (2018).

Como vemos, a maioria já se encontra na hipótese alfabética. Apesar de se tratar de uma turma de 1º ano, iniciando sua jornada escolar, é notável que já trouxeram consigo grande bagagem: conhecem histórias, conseguem fazer relação do que já sabem com o que aprendem nas aulas, têm repertórios de músicas e parlendas de tradição oral, compreendem perfeitamente os comandos dados e respeitam as regras e combinados estabelecidos em conjunto com a turma.

A turma na qual a pesquisa foi aplicada se mostrou sempre muito ativa, curiosa e cheia de vontade de aprender coisas novas a todo momento. Tudo que foi proposto sempre foi feito com boa vontade e muito entusiasmo.

4.3 O pré-teste: elaboração e resultados

O pré-teste foi realizado com o intuito de vivenciarmos uma experiência prévia de elaboração de uma sondagem de compreensão leitora com alunos do 1º ano, bem como para identificar possíveis problemas de entendimento das questões pelos alunos e, assim, melhorarmos o instrumento para realizar com mais segurança a sondagem a ser considerada, de fato, na pesquisa.

O pré-teste foi realizado em um 1º. ano com características muito próximas da turma acima descrita, em que realizamos a sondagem propriamente dita e as intervenções. Os resultados desse pré-teste puderam sinalizar se nossas hipóteses faziam sentido, isto é, se as crianças no início da alfabetização poderiam aprender e mobilizar estratégias e habilidades de compreensão de textos ao mesmo tempo em que estão se apropriando do sistema de escrita alfabética, ou até antes de saber ler e escrever convencionalmente.

A nossa intenção, na elaboração das questões da sondagem, era a de que tanto alunos alfabéticos, quanto não alfabéticos pudessem ser capazes de mobilizar estratégias e habilidades de compreensão leitora.

A sondagem do pré-teste foi realizada no segundo semestre de 2017, em uma escola da mesma rede municipal onde realizamos a pesquisa. A comunidade onde se localiza a escola é bastante carente financeiramente e poucos pais são presentes no cotidiano escolar. A escola oferta, no período da manhã do 1º. ao 5º. ano e no período da tarde do 6º. ao 9º. ano, atendendo cerca de 800 alunos. A sala de 1º. ano era composta por 19 alunos entre 6 e 7 anos e, na época em que realizamos a sondagem, havia 15 alunos alfabéticos, 2 silábico-alfabéticos e 2 silábicos com valor sonoro convencional.

Para o desenvolvimento da sondagem, consideramos as habilidades relacionadas à compreensão leitora, contempladas na Provinha Brasil e ANA, já mencionadas no capítulo 3 deste trabalho. Ao todo, selecionamos 7 habilidades (Apêndice A) e, para cada uma, elaboramos uma questão. A sondagem foi realizada individualmente com cada aluno, durante as aulas; enquanto o restante da classe realizava atividades planejadas no dia, aplicávamos a sondagem, em média, com 5 alunos por dia, totalizando 19 alunos.

Na realização das sondagens, o aluno tinha os textos em mãos para acompanhar a leitura. Mesmo com os alunos já alfabéticos, a leitura era feita em voz alta por mim, assegurando que todos (alfabéticos e não alfabéticos) tivessem os mesmos recursos. As alternativas também eram lidas e, se necessário, eu lia novamente. Eu fazia a leitura com fluência, seguindo as pontuações e entonações que o texto exigia.

Os textos utilizados na sondagem foram selecionados com o objetivo de abordar diversos gêneros textuais, incluindo os multimodais (com imagens, cores, formatos diversos), como história em quadrinho, capa de livro infantil e receita

culinária. Também levamos em conta na escolha textos com os quais os alunos já possuem certa familiaridade. Os textos escritos e as questões foram apresentados em letra bastão, forma utilizada nessa etapa da alfabetização. Na reprodução dos textos com imagens, buscamos manter a forma original do portador.

Todas as sondagens foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. Em várias situações, após o aluno responder a questão, eu também questionava o porquê da resposta.

Os resultados do pré-teste (Apêndice A) nos levaram a perceber que os textos que selecionamos para a sondagem eram predominantemente escritos, o que dificultou a mobilização de estratégias e habilidades de compreensão de leitura pelos alunos. Pudemos perceber que os alunos apresentaram tal dificuldade de compreensão leitora, restringindo-se à decifração do escrito, e desconsiderando outros elementos do texto que contribuem para sua compreensão, como ocorreu com a questão da capa do livro, texto que também articula linguagem verbal e não verbal. Acreditamos que esse é um dos grandes problemas que enfrentamos na alfabetização: o privilégio que é dado, nas práticas de sala de aula, à apropriação do sistema alfabético de escrita em detrimento das práticas de compreensão leitora.

Baseado na experiência que tivemos com o pré-teste, decidimos efetuar ajustes e aprimoramentos em nossa sondagem:

- excluímos a habilidade 1: “realizar inferências a partir da leitura de textos verbais”;
- selecionamos mais textos multimodais e multissemióticos;
- tivemos um maior cuidado na elaboração das questões e alternativas;
- utilizamos os textos tal como circulam em seus suportes, como por exemplo utilizando imagens coloridas, para que as crianças consigam melhor visualizar o todo.

Com esses ajustes, que julgamos pertinentes, mantivemos a questão que abordava histórias em quadrinhos, na qual houve resultados positivos, pois as crianças conseguiam articular texto verbal e não verbal.

No capítulo a seguir, descrevemos e realizamos a sondagem propriamente dita realizada com os alunos, bem como todo o processo de elaboração e realização da intervenção.

5 A SONDAGEM, A INTERVENÇÃO E AS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS

Neste capítulo, primeiramente, descrevemos e analisamos a sondagem de compreensão leitora realizada, cujos resultados consideramos para realizar a intervenção em sala de aula. Na sequência, discorremos sobre o planejamento, bem como as estratégias didáticas que utilizamos para o desenvolvimento de práticas de leitura e produção de textos multimodais. Por fim, descrevemos e analisamos todo o processo de realização da intervenção, por meio da sequência didática do gênero infográfico.

5.1 A sondagem de compreensão leitora dos alunos do 1º ano

A sondagem propriamente dita da pesquisa foi realizada no início do segundo semestre de 2018, na sala de 1º ano, caracterizada no item 4.3 desta pesquisa. Para o desenvolvimento da sondagem, consideramos as habilidades relacionadas à compreensão leitora, contempladas na Provinha Brasil e ANA, com as adequações que julgamos necessárias, baseadas em nosso estudo teórico e nos resultados do pré-teste.

A sondagem foi realizada individualmente com cada aluno, durante as aulas. Enquanto o restante da classe realizava determinadas atividades planejadas, aplicávamos a sondagem, em média, a 5 alunos por dia, totalizando 20 alunos. Na realização das sondagens, o aluno tinha os textos em mãos para acompanhar a leitura que era feita por mim. As alternativas também eram lidas e, se necessário, lidas novamente. Eu fazia a leitura com fluência, seguindo as pontuações e entonações que o texto exigia.

Os textos utilizados na sondagem foram selecionados com o objetivo de abordar diversos gêneros textuais, incluindo os multimodais (com imagens, cores, formatos diversos), como histórias em quadrinho, capa de livro infantil e receita culinária ilustrada. Também levamos em conta, na escolha, textos com os quais os alunos já possuíam certa familiaridade. Na reprodução dos textos com imagens, buscamos manter a forma original do portador.

Para a sondagem foram elaboradas 6 questões, uma para cada habilidade, as quais apresentamos a seguir.

Habilidade 1: Reconhecer a finalidade do texto

1) LEIA A PROPAGANDA:

Figura 4 – Propaganda (sondagem de compreensão)



Fonte: <http://teacher-reginamaciel.blogspot.com.br/2015/05/scola-estadual-adventor-divino-de.html>

QUAL A FINALIDADE DESSE TEXTO?

- A) MOSTRAR QUE LEÕES USAM SHAMPOO
- B) EXPLICAR COMO SE PENTEIA A JUBA DO LEÃO
- C) FAZER A PROPAGANDA DO SHAMPOO
- D) CONVIDAR PARA IR AO ZOOLÓGICO

Habilidade 2: Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos

2) OBSERVE O TEXTO

Figura 5 - Campanha de doação (sondagem de compreensão)

Fonte: <http://www.enadiocareca.com/2015/09/dia-das-criancas-e-campanha-de-doacao.html>

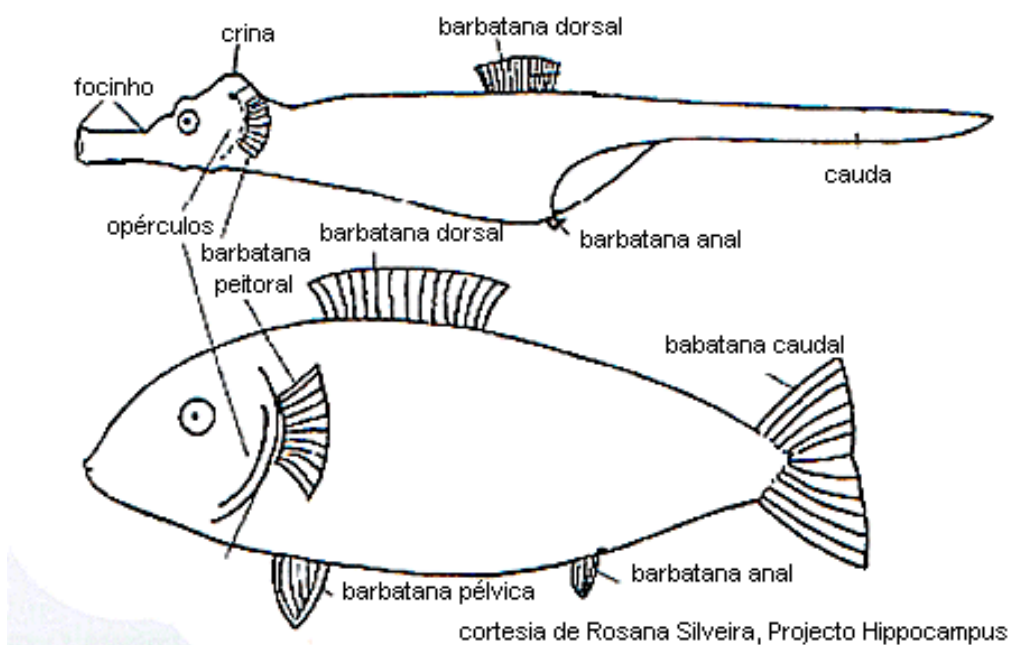
A PALAVRA “ELA” NO TEXTO ESTÁ NO LUGAR DE:

- A) BONECA
- B) FELICIDADE
- C) FILHA
- D) CRIANÇA

Habilidade 3: Identificar o assunto de um texto

3) LEIA O INFOGRÁFICO

Figura 6 - Infográfico (sondagem de compreensão)



QUAL É O ASSUNTO DESSE INFOGRÁFICO?

- A) AS PREFERÊNCIAS ALIMENTARES DOS ANIMAIS MARINHOS
- B) DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS ENTRE DOIS ANIMAIS MARINHOS
- C) OS PERIGOS QUE OS ANIMAIS MARINHOS ENFRENTAM NO MAR
- D) A RIVALIDADE ENTRE DOIS ANIMAIS MARINHOS

Habilidade 4: Localizar informações explícitas em textos

4) LEIA O TEXTO:

Figura 7 - Receita de bolo (sondagem de compreensão)

**O FANTÁSTICO
BOLO DE CHOCOLATE**

INGREDIENTES

- 4 OVOS
- 1 TABLETE DE MANTEIGA
- 1 XÍC. DE CHOCOLATE EM PÓ
- 2 COL. DE CHÁ DE FERMENTO EM PÓ
- 2 E 1/2 XÍC. DE AÇÚCAR
- 1 XÍC. DE LEITE
- 2 E 1/2 XÍCARAS DE FARINHA DE TRIGO

PREPARO

- 1 PREAQUEÇA O FORNO A 180°C.
- 2 SEPARE AS GEMAS E BATA AS CLARAS EM NEVE.
- 3 BATA MUITO BEM O AÇÚCAR, A MANTEIGA E AS GEMAS.
- 4 AOS POUCOS, ACRESCENTE O LEITE, O CHOCOLATE, A FARINHA E O FERMENTO.
- 5 DEPOIS DE BATER BEM, ACRESCENTE DELICADAMENTE AS CLARAS EM NEVE, MISTURANDO COM UMA COLHER.
- 6 UNTE E POLVILHE COM FARINHA UMA FORMA COM FURO. LEVE AO FORNO POR 30 MIN.

Tem criança na cozinha

mundogloob.com.br

Fonte: <http://mundogloob.globo.com/programas/tem-crianca-na-cozinha/receitas/receita-bolo-de-chocolate.htm>

O TEXTO ESTÁ ENSINANDO A FAZER O QUÊ?

- A) CHOCOLATE
- B) SUSPIROS
- C) BOLO DE CHOCOLATE
- D) OVOS MEXIDOS

Habilidade 5: Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal

5) OBSERVE O QUADRINHO:

Figura 8 - Quadrinho (sondagem de compreensão)



Fonte: <http://turmadamonica.uol.com.br/wp-content/uploads/2013/08/tirinha6.jpg>

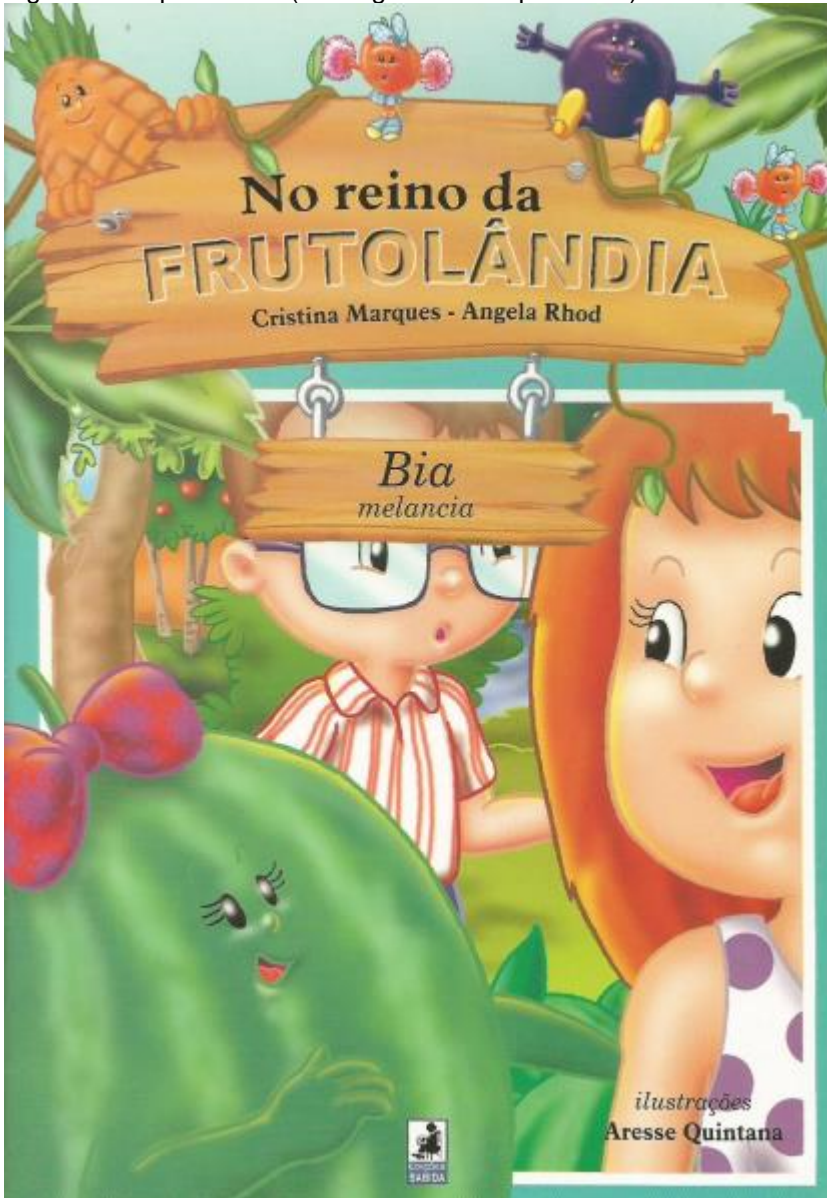
CASCÃO, CEBOLINHA E MÔNICA PARARAM DE CANTAR “PARABÉNS” POR QUÊ?

- A) OS PRESENTES ESTAVAM PESADOS
- B) A MAGALI BRIGOU COM ELES
- C) A MAGALI COMEU TODO O BOLO
- D) A MAGALI DESAPARECEU

Habilidade 6: Compreender o sentido de palavras ou expressões

6) LEIA A CAPA DO LIVRO:

Figura 9 - Capa de livro (sondagem de compreensão)



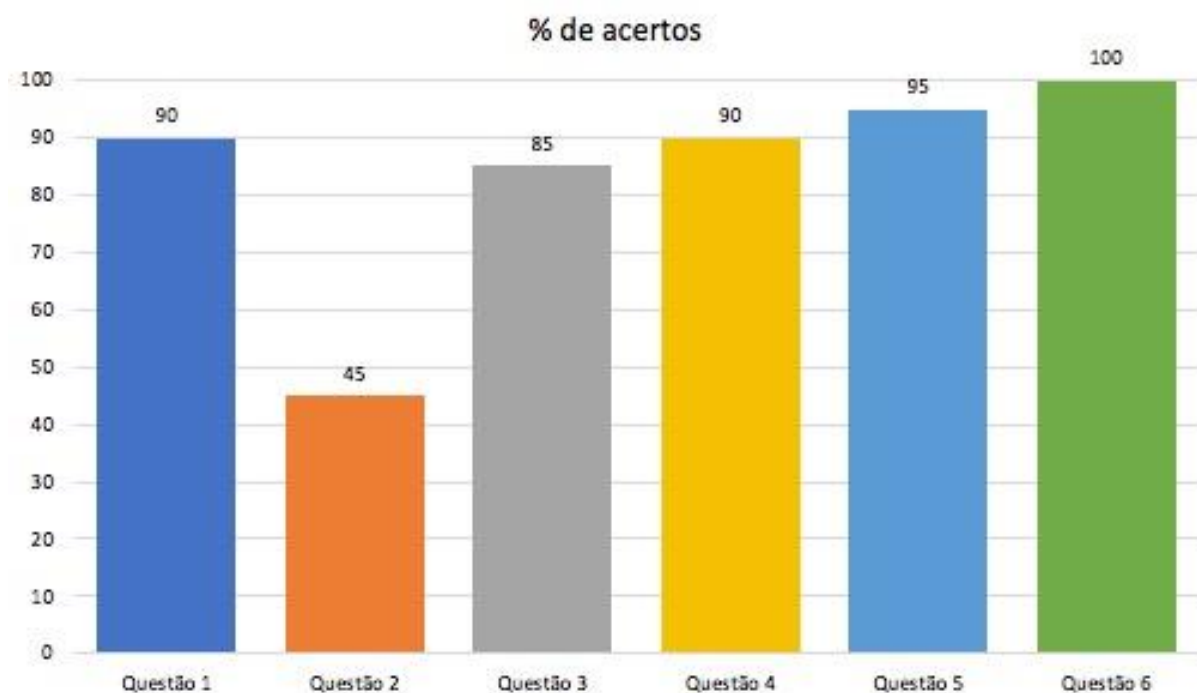
Fonte: <http://literaturainfantiljuvenilsc.ufsc.br/obras/colecao-reino-da-frutolandia>

NO TÍTULO DO LIVRO, O QUE SIGNIFICA PALAVRA “FRUTOLÂNDIA”?

- A) REINO DAS FRUTAS
- B) REINO DA MELANCIA
- C) REINO DAS CRIANÇAS
- D) REINO DO ABACAXI

Após a sondagem, fizemos o levantamento do índice total de acertos por habilidade entre os 20 alunos da turma. O gráfico a seguir evidencia o desempenho geral da turma, por habilidade, lembrando que o número da habilidade corresponde ao número da questão.

Figura 10 - Índice de acertos da turma por habilidade



Fonte: Elaborada pela própria pesquisadora (2018).

Podemos observar no gráfico que a habilidade em que os alunos tiveram menor desempenho (11 alunos erraram) foi: estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos (questão 2). Nessa questão, a maioria dos alunos que erraram (07 alunos) respondeu a alternativa “C”, a qual se refere à “filha”; O trecho a seguir evidencia a relação estabelecida pela aluna para a compreensão do elemento de coesão referencial “ela”.

Episódio 1

Profa.: *Leia o texto.*

“Fazer uma criança feliz não tem preço. Ela ganha o presente... e você o sorriso mais lindo. O dia das crianças vem aí. Doe um brinquedo e faça uma criança sorrir.

A) boneca, B) a felicidade C) a filha ou D) a criança

Aluno: *filha*

Profa.: *Por que você acha que é a filha?*

Aluna: *Porque o pai está falando com a filha dele.*

Como podemos observar, tudo indica que a aluna fez uma leitura global do texto, considerando apenas o que tem de conhecimento do seu próprio universo, em que os pais presenteiam os filhos no dia das crianças. Nesse caso, a aluna relacionou o texto a uma fala do pai em interação com a filha (ela), não considerando os elementos linguísticos do texto e as relações entre eles, tal como entre “criança” e “ela”. Além disso, a aluna também parece não ter reconhecido o gênero do texto – uma campanha para doação de brinquedos – certamente não articulando, em sua leitura, os elementos verbais e não verbais presentes no texto, como o formato do *folder*/cartaz, a relação dos patrocinadores e seus respectivos logotipos abaixo do texto.

Essa habilidade exige, portanto, que o leitor reconheça o pronome “ela” como elemento de retomada do termo “criança” que já apareceu antes. Nesse caso, o aluno precisa mobilizar seus conhecimentos prévios sobre o assunto/tema do texto, mas também seus conhecimentos de leitor desse gênero e conhecimentos linguísticos para reconhecer que pronome “ela” retoma um elemento anteriormente citado no texto.

Dentre as outras crianças que erraram a questão, 1 aluno respondeu a alternativa A e 3 alunos responderam a alternativa B. Ambos não conseguiram expressar suas ideias, quando questionados sobre os motivos que os levaram às alternativas respondidas. Com isso, ficamos sem pistas para inferir sobre os percursos de leitura que fizeram.

Dentre as 9 crianças que acertaram a questão, apenas uma, quando questionada sobre o porquê de sua resposta, apresentou uma resposta que evidencia como compreendeu a relação coesiva entre “criança” e “ela”, como descrito no episódio a seguir.

Episódio 2

Profa.: *Leia o texto.*

“Fazer uma criança feliz não tem preço. Ela ganha o presente... e você o sorriso mais lindo. O dia das crianças vem aí. Doe um brinquedo e faça uma criança sorrir.

Quem é “ela” no texto?

A) a boneca, B) a felicidade C) a filha ou D) a criança

Aluna: *A criança*

Profa.: *Por que você acha que é a criança?*

Aluna: *Porque quando não se sabe o nome da criança, chamamos de ela.*

Interessante observar que o percurso de leitura realizado pela aluna revela que ela reconhece que o termo “ela” refere-se ao termo “criança”, oferecendo uma explicação possível para o estabelecimento da coesão que, no caso, como a criança não é nomeada, é retomada pelo pronome “ela”, um termo que substitui o nome.

Cabe ressaltar aqui que o desenvolvimento dessa habilidade de compreensão leitora “requer um trabalho em sala de aula que tome o texto como um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (MARCUSCHI, 2008, p. 242).

Na questão 3, que se refere à habilidade de identificar o assunto de um texto, alguns alunos também apresentaram dificuldade na leitura e erraram a questão (3 alunos). Ao ver o infográfico, conseguiam visualizar que eram comparações que estavam sendo feitas entre os animais. Entretanto, acreditamos que, pelo fato de não conhecerem algumas das palavras nas alternativas, como “rivalidade” e “preferências alimentares”, isso acabou deixando-os com dúvidas e, por receio de perguntarem sobre suas dúvidas, optaram por uma alternativa que não era a correta. Uma aluna que havia indicado uma alternativa errada, quando foi questionada, explicitou seu desconhecimento da palavra “rivais” e, quando eu respondi e expliquei o sentido, ela reconheceu que a “rivalidade” não era o assunto principal do texto e acabou identificando a resposta correta, como mostra o episódio a seguir.

Episódio 3

Profa.: Leia o infográfico

Qual é o assunto desse infográfico?

A) As preferências alimentares dos animais marinhos, B) As diferenças e semelhanças entre dois animais marinhos, C) Os perigos que os animais marinhos enfrentam no mar e D) A rivalidade entre dois animais marinhos.

Aluna: Rivalidade

Profa.: Você acha que aqui está mostrando que eles são rivais?

Aluna: Como assim, rivais?

Profa. Que um é contra o outro

Aluna: Acho que são as diferenças entre eles.

Vale salientar que, para nós, o que mais vale aqui é o percurso que os alunos fizeram para chegar às suas respostas, do que o próprio acerto e erro. Com isso, conseguimos identificar melhor em quais habilidades apresentaram maior dificuldade ou maior facilidade, para que assim possamos analisar tais informações e auxiliar no avanço das crianças em relação a essas habilidades.

Já nas habilidades de Reconhecer a finalidade do texto (1), Localizar informações explícitas em textos (4), Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal (5), tivemos praticamente a mesma porcentagem de acertos.

Observamos que, nessas habilidades, as crianças não tiveram dúvidas ao responder, articulando a imagem com o texto escrito nas imagens, como em uma das situações da questão da receita do bolo, mesmo antes de ler as alternativas, a criança deu a resposta correta e, ao questioná-la sobre porquê daquela resposta, ela me disse que viu o bolo de chocolate desenhado, além de estar escrito “bolo de chocolate” também no início da receita, reforçando a nossa ideia de que a imagem auxilia a criança na compreensão do texto escrito. Em outras palavras, a leitura de textos multissemióticos contribui para que as crianças desenvolvam habilidades de compreensão leitora.

Souza e Serafim (2015), em sua pesquisa sobre a compreensão leitora por crianças de 5 anos, apontam que mesmo ainda não alfabetizadas elas são capazes de compreender textos baseando-se na escuta do texto e na leitura de imagens. Citando Kress e Van Leeuwen (2001), as autoras defendem que “a leitura não deve limitar-se aos signos verbais, mas antes incluir todos os meios semióticos”. (SOUZA; SERAFIM, 2015, p. 33).

Outro ponto importante é o de que o conhecimento prévio do gênero textual também é um aspecto essencial na compreensão leitora, como podemos ver, na resposta à questão 1 (Reconhecer a finalidade de textos), no episódio a seguir.

Episódio 4

Profa.: Leia a propaganda. O que você está vendo aqui?

Aluna: Leão, uma leoa e o shampoo.

Profa.: Qual a finalidade desse texto? Para que serve esse texto?

A) Mostrar que leões usam shampoo

B) Explicar como se penteia a juba do leão

C) Fazer a propaganda do shampoo

D) Convidar para ir ao zoológico

Aluna: Fazer a propaganda do shampoo

Profa.: Por que você acha que é essa resposta?

Aluna: Porque tem o shampoo aqui (apontando para a propaganda a foto do shampoo).

Os alunos, em geral, quando perguntávamos sobre o porquê de suas respostas, não sabiam explicitar as suas respostas corretas, porém acreditamos que a familiaridade com o gênero propaganda auxiliou para que compreendessem o

texto. O fato desse gênero articular imagem e texto também auxiliou para que as crianças pudessem identificar a finalidade do texto apresentado na questão.

Na questão 4, como evidencia o episódio a seguir, a aluna também relacionou suas experiências com seu conhecimento do gênero textual, juntamente com o apoio da imagem, conseguindo articular imagem, texto e conhecimento de mundo para compreender o texto e responder de acordo com a expectativa da questão e a habilidade exigida (Localizar informações explícitas em textos).

Episódio 5

Profa.: *Leia o texto. O que temos aqui nesse texto?*

Aluna: *Ovos, manteiga, chocolate...*

Profa.: *O texto está ensinando a fazer o quê?*

A) chocolate, B) suspiros, C) bolo de chocolate e D) ovos mexidos

Aluna: *Bolo de chocolate*

Profa.: *Por que você acha que é essa resposta?*

Aluna: *Porque tudo que vi aqui na receita eu já conheço para fazer o bolo igual da minha mãe e aqui também (apontando para o desenho) tem o bolo de chocolate desenhado.*

Na questão 5, como mostra o episódio a seguir, podemos observar também o conhecimento prévio do aluno, em relação às características dos personagens em quadrinhos, familiaridade com o gênero e o auxílio da imagem, articulando com o texto verbal.

Episódio 6

Profa.: *Leia o quadrinho. “Parabéns pra vo... ops!*

Cascão, Cebolinha e Mônica pararam de cantar parabéns por que?

A) Os presentes estavam pesados, B) Magali brigou com eles, C) A Magali comeu todo o bolo, D) A Magali desapareceu

Aluna: *A Magali comeu todo bolo.*

Profa.: *Por que você acha que é essa resposta?*

Aluna: *Porque a Magali é muito comilona e também aqui na foto o bolo não está mais aqui (apontando para o quadrinho) e tem vários pedacinhos, farelos do bolo desenhado.*

Para finalizar, a habilidade com 100% de acertos foi a de compreender o sentido de palavras ou expressões (questão 6), na qual todas as crianças, quando questionadas sobre suas respostas, responderam ter relacionado a palavra com as imagens, dizendo que a capa do livro estava cheia de frutas. Um dos alunos conseguiu, além de articular a imagem, identificar que na palavra “Frutolândia” havia a palavra “fruto”, que se associava à fruta, como apresentamos no episódio abaixo.

Episódio 7

Profa.: *Observe a capa do livro. O que significa a palavra frutolândia?*

A) cidade das frutas, B) terra da melancia, C) País das crianças e D) Região do abacaxi.

Aluna: *cidade das frutas (lendo a alternativa (decodificando)*

Profa.: *Por que você acha que é essa resposta?*

Aluna: *Porque dentro da palavra frutolândia tem a palavra fruta.*

Podemos observar que a aluna do episódio acima buscou informações no código de escrita, conciliando o que tinha de conhecimento prévio sobre o assunto e apoiando-se nas imagens dos textos. Como já citamos, para Rojo (2004), a leitura é um “ato de cognição, **de compreensão**, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos muito além dos fonemas” (ROJO, 2004, p. 3, grifo nosso).

Em síntese, os resultados da sondagem reforçaram a nossa ideia de que os textos multimodais possibilitam melhor compreensão leitora, e que quando os gêneros fazem parte do contato diário e social da criança, a compreensão do todo torna-se mais fácil, fazendo com que a criança relacione o que já conhece e consiga não se prender apenas no código, o que oferece muitas possibilidades para trabalhar a compreensão leitora no processo de alfabetização.

Foi possível observar também que os gêneros de textos com os quais as crianças tinham maior familiaridade, como por exemplo a propaganda, a história em quadrinhos e a receita culinária, contribuíram para o melhor desempenho dos alunos na compreensão leitora.

Cabe ressaltar ainda a necessidade de revisão/ampliação das habilidades de leitura, nos currículos e avaliação de larga escala, na medida em que os gêneros multimodais despontam como essenciais para auxiliar as crianças no desenvolvimento da compreensão leitora em processo de alfabetização. Como destaca Dionísio (2008), a respeito desses gêneros:

Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. [...] Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa. (DIONÍSIO, 2008, p. 132)

Prova disso é que tanto nessa sondagem, quanto na sondagem do pré-teste, ambas realizadas no mesmo período letivo (uma em 2018 e outra em 2017), com as crianças da mesma faixa etária e em hipóteses de escrita bem próximas, o desempenho dos alunos foi melhor nas questões que apresentavam gênero textual com o qual as crianças tinham mais familiaridade, e principalmente nas questões em que o texto era multimodal, articulando imagens com escrita.

No pré-teste, as questões em que os alunos apresentaram maior dificuldade de compreensão continham apenas textos escritos. Esse foi um fator determinante para que incluíssemos textos multissemióticos em todas as questões. Sendo assim, o resultado foi mais satisfatório na segunda sondagem, considerando a experiência que tivemos no pré-teste. De todo modo, ambas sondagens nos forneceram elementos para planejarmos a intervenção em sala de aula, isto é, as atividades de leitura e produção de textos multimodais/multissemióticos na alfabetização, descritas e analisadas nos itens que seguem.

5.2 O planejamento da intervenção

Como base nos resultados das sondagens que realizamos, destacamos os seguintes aspectos para o planejamento e realização da intervenção:

- quanto mais contato com o gênero textual, mais facilidade o aluno tem em compreendê-lo;
- textos multissemióticos potencializam a compreensão leitora na alfabetização;
- textos que circulam socialmente são mais propícios para a compreensão leitora por alunos em fase de alfabetização;
- nas situações de leitura propostas para alfabetizandos, é essencial que os textos sejam apresentados na íntegra e em seu formato original (tamanho, cores etc.);
- conhecimentos prévios auxiliam a criança a relacionar as informações do texto lido e, assim, melhor compreendê-lo.

Com base nesses aspectos e considerando os princípios dos multiletramentos (ROJO, 2012), de que textos impressos não bastam mais para se trabalhar compreensão leitora na escola, e sim textos que articulem várias linguagens, como

os textos multissemióticos, planejamos o desenvolvimento de uma sequência didática, com atividades de leitura e produção textual, com um gênero de texto multissemióticos que vem ganhando cada vez mais espaço na contemporaneidade: os infográficos.

Os infográficos estão cada vez mais populares nos dias atuais, presentes em jornais e revistas impressas e digitais, em jogos eletrônicos e até nos vídeos, fazendo parte também do universo infantil. Por isso, selecionamos esse gênero para trabalhar práticas de leitura e produção de textos com a turma de 1º ano.

De acordo com Ribeiro (2016), o infográfico é um gênero de texto multimodal e multissemiótico por excelência, pois em sua construção aumenta-se o espaço do desenho, diminuindo os espaços para as palavras, permitindo anexar inclusive sons e movimentos, o que traz um impacto sobre os leitores e suas práticas de leitura, oferecendo recursos visuais que articulam com a escrita e possibilitam que a informação possa ser compreendida mais rapidamente pelo leitor.

Além disso, tal como defende Rojo (2017, p. 10), ao citar Cope e Kalantzis (2006),

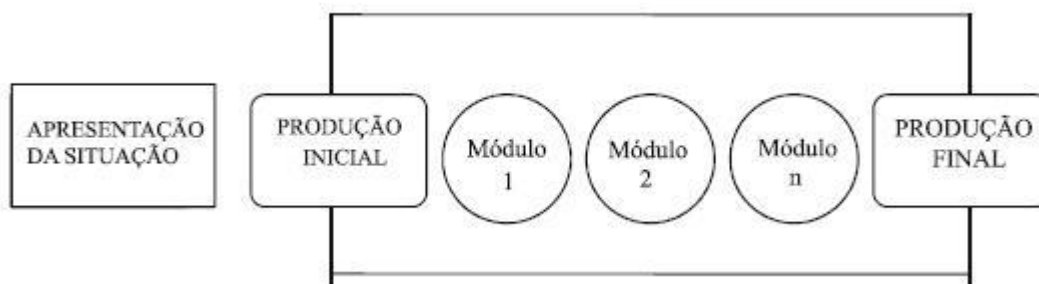
[...] uma pedagogia dos multiletramentos não se esgota nos *designs* disponíveis: ela busca conhecê-los e analisá-los criticamente para, a partir deles, chegar ao *redesign*, isto é, a uma produção que se apropria do disponível conhecido para “criar sentidos transformados e transformadores”.

Entendemos que, para ler e compreender adequadamente os textos, é necessário que saibamos produzi-los e conhecer os processos de sua construção. Para isso, é interessante que os alunos, desde muito cedo, conheçam e manipulem “as ferramentas as técnicas disponíveis para compor mensagens e discursos na forma de textos multimodais” (RIBEIRO, 2016, p. 35).

Com base nessa perspectiva, decidimos que a intervenção deveria contemplar práticas de leitura e produção de infográficos. E, para isso, adotamos estratégias da sequência didática de gêneros textuais proposta por Schnewuly e Dolz (2004), definida como uma série de atividades organizadas, sistematicamente, em torno de um gênero textual, com o objetivo de propiciar aos alunos o desenvolvimento e ampliação de capacidades de linguagem, possibilitando-lhes novas formas de ação e interação com o mundo.

Esse conjunto de atividades é apresentado por Dolz, Noverraz e Shnewuly (2004), conforme o esquema abaixo.

Figura 11 - Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Shneuwly (2004 p. 98).

A “apresentação da situação” é o momento em que o professor propõe aos alunos o projeto de produção textual, indica o gênero que será abordado, os objetivos dessa produção, a quem se dirige, como e onde irá circular. Nessa primeira etapa da sequência didática é importante também preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos, pois os alunos devem conhecer os conteúdos e saber com quais vão trabalhar, quais vão selecionar para a sua produção. Enfim, esse é o momento em que os alunos têm uma situação problema para resolver e, para isso, é importante que se sintam estimulados a resolvê-la, engajando-se na tarefa.

A etapa seguinte é a da “produção inicial”, quando os alunos elaboram a primeira versão de sua produção, sem a intervenção do professor. Para os alunos, essa primeira produção permite-lhes descobrir o que sabem e os problemas/dificuldades que encontraram na realização dessa tarefa; para o professor é o momento privilegiado para realizar uma avaliação diagnóstica do que os alunos já sabem ou não em relação ao gênero textual em questão, para que possa planejar suas próximas ações.

Os “módulos” referem-se a uma sequência de oficinas/atividades planejadas com objetivos claros, que propiciem aos alunos confrontarem-se com as características do gênero, por meio de atividades com diferentes exemplares de textos desse gênero. É importante que os módulos envolvam atividades diversificadas, com práticas de leitura, análise linguística e semiótica, oralidade e produção. Para capitalizar os conhecimentos construídos nessa etapa, sugere-se registrar, coletivamente, tudo o que foi aprendido nos módulos sobre o gênero em estudo.

Na “produção final” os alunos colocam em prática todo o conhecimento apreendido nos módulos. É quando os alunos retomam a primeira produção e

reelaboram tendo em vista cumprir a tarefa proposta na “apresentação da situação”. Esta será um instrumento de avaliação para o professor, podendo compará-la à primeira produção, observando características pontuais que foram exploradas e que talvez ainda precisem ser melhoradas e mais exploradas. Os alunos também é um momento em que podem verificar sua aprendizagem, comparando os resultados de suas duas produções.

Com base, então, nessas estratégias de todo o desenvolvimento da sequência didática, realizamos a “intervenção”, processo que descrevemos e analisamos no item subsequente.

5.3 A realização da intervenção: a sequência didática do gênero infográfico

Estávamos estudando sobre o ciclo de vida dos seres vivos, um dos conteúdos do 1º ano do ensino fundamental. Fizemos algumas leituras, assistimos a vídeos sobre o assunto e percebemos que as crianças apresentavam-se bastante interessadas e curiosas.

Como havíamos planejado trabalhar com o gênero infográfico, aproveitamos o interesse dos alunos sobre o ciclo da vida e, na primeira etapa da sequência didática, na apresentação da situação, propusemos aos alunos a produção de um infográfico animado do ciclo de vida da borboleta. A produção seria apresentada aos colegas das outras salas de 1º ano, para que conhecessem o ciclo da vida da borboleta e também aprendessem a produzir infográficos animados.

Antes de realizarem a produção inicial fizemos, por alguns dias, a leitura de diversos gêneros de textos, como textos científicos, curiosidades, histórias, imagens na lousa digital, vídeos e animações, falando sobre o tema, dialogando com as informações e instigando ainda mais a curiosidade das crianças. As dúvidas que iam aparecendo pelo caminho eram discutidas em conjunto durante as rodas de conversa e, dessa forma, íamos aprendendo mais sobre o tema. Sistematizamos coletivamente um roteiro escrito sobre o ciclo de vida das borboletas depois das leituras e animações assistidas. As crianças foram ditando qual era a ordem desse ciclo: primeiro o ovo na folha, depois a lagarta, o casulo e, enfim, a borboleta.

A Figura 12 é a captura da tela de um infográfico animado que foi exibido nas rodas de conversas sobre o ciclo de vida da borboleta.

Figura 12 - Vídeo Metamorfose da Borboleta



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Gsp5SdxY7ns>

Após essa preparação do conteúdo, orientei que daríamos início à produção, em duplas, de infográficos do ciclo de vida da borboleta. Lembramos que o produto final seria um infográfico animado, mas, inicialmente, fariam o infográfico podendo utilizar recortes e colagens. Para isso, entreguei folhas coloridas e não disse mais nada além disso.

No início, todos ficaram perguntando: devemos desenhar? Coloco a borboleta? Faço o ovo também? Eu respondia que fizessem da forma que achavam que seria um infográfico que fosse compreensível para o leitor entender o ciclo de vida da borboleta.

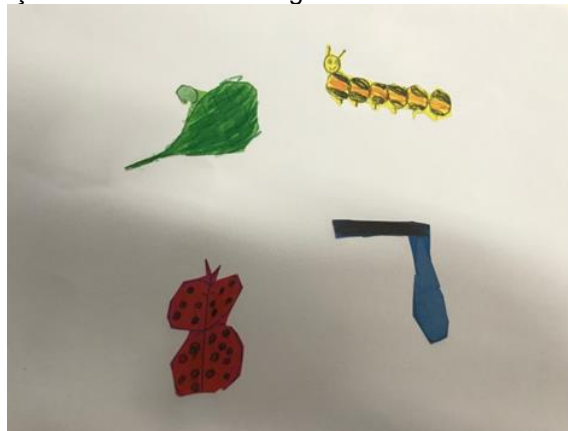
Os alunos estavam inquietos, mas logo começaram a dialogar entre eles para tentar solucionar o problema sem me consultarem, pois tentaram várias vezes e perceberam que de mim, não iriam obter respostas. Essa é uma estratégia chamada por Brosseau (1996) de situação adidática, isto é, um momento do processo de aprendizagem no qual o aluno trabalha de forma independente, sem intervenção do professor. Nas situações adidáticas, o aluno assume a responsabilidade pela busca da solução do problema, o professor não intervém, mas é ele quem escolhe cuidadosamente a situação problema para que o aluno possa agir, falar, refletir, resolver o problema por si próprio.

Voltando à produção inicial, todas as duplas concluíram o trabalho, perguntando-me se estava certo. Recolhi todas as produções dizendo a eles que continuaríamos a nossas atividades sobre ciclo de vida e infográficos nas próximas aulas e que, posteriormente, eu devolveria essas produções para que pudessem analisá-las e fazer ajustes, se achassem necessário.

Em geral, as primeiras produções já continham os principais elementos que faziam parte do ciclo da borboleta, explicitando que todos haviam compreendido as suas etapas. Porém, apresentaram dificuldades em deixar claro uma ordem para leitura, ou seja, onde seria o começo, o meio e o fim do ciclo, para que os leitores pudessem compreender o que seria apresentado. Observamos também que se preocuparam em apenas ilustrar; nenhuma grafia foi utilizada.

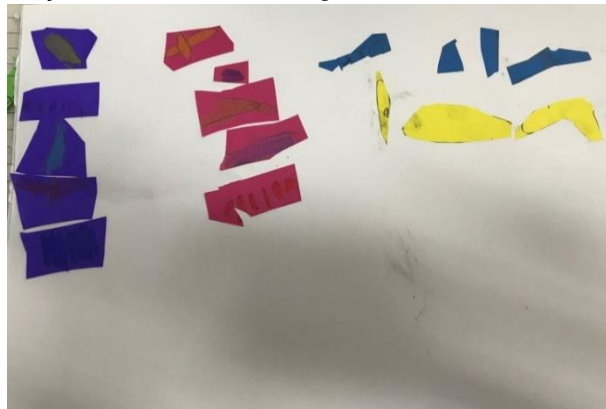
Apresentamos a seguir duas produções iniciais que consideramos representativas do conjunto das produções desenvolvidas pelas duplas.

Figura 13 - Produção inicial A de um infográfico sobre o ciclo de vida da borboleta



Fonte: Materiais da pesquisadora (2018)

Figura 14 - Produção inicial B de um infográfico sobre o ciclo de vida da borboleta



Fonte: Materiais da pesquisadora (2018)

Como podemos observar, a Produção inicial A (Figura 13) representa a que mais se aproximou do infográfico, pois os alunos utilizaram ilustrações para definir cada etapa do ciclo da borboleta (tema sugerido), conseguiram organizar as etapas de forma simples e objetiva no papel, ainda que fora da sequência lógica do ciclo de vida do inseto, porém evitando a inserção de informações extras que poderiam tirar o foco do leitor.

Já a Produção inicial B (Figura 14) representa aquela que mais se distanciou do gênero infográfico, pois a dupla desenhou aleatoriamente vários elementos que faziam parte do tema, mesmo sem fazer parte do contexto. Não tiveram preocupação em apresentá-los de forma que se pudesse ser compreensível pelo leitor.

Sabemos que para produzir um infográfico precisamos ler muitos textos desse gênero, ter conhecimentos sobre a temática do que será representado no infográfico, selecionar as informações principais, articular as imagens com as palavras, preocupar-se com a ordem cronológica ou sequencial dos fatos de modo que fiquem compreensíveis para o leitor. Como ressalta Ribeiro (2016, p. 105),

É importante destacar que as questões de produção multimodal dos textos não passam tanto pela exigência de talentos que as pessoas normalmente não desenvolvem, mas pelo manejo das linguagens à disposição, pela escolha de modos de expressão, assim como pela articulação entre o como e o que dizer. Trata-se de elementos que acredito possam ser despertados, reconhecidos e trabalhados. E podem surpreender professores, além de ampliar o “poder semiótico” de todos.

Com base, então, na análise das produções dos alunos, elaboramos os módulos. No **módulo 1**, nosso objetivo foi desenvolver atividades de leitura e compreensão de infográficos que representam o ciclo de vida de animais. Para tal, selecionamos diversos infográficos para leitura pelos alunos e identificamos, com eles, as características desses textos. Seguem abaixo alguns infográficos trabalhados com a turma.

Figura 15 - Infográfico do ciclo de vida de um sapo



Figura 16 - Infográfico do ciclo de vida da tartaruga



Fonte: <https://juegosinfantiles.bosquedefantasias.com/wp-content/uploads/2018/02/ciclo-de-vida-de-una-tortuga.jpg>

Figura 17 - Infográfico ciclo da galinha



Fonte: <https://juegosinfantiles.bosquedefantasias.com/blog/fichas-ciclos-vida-seres-vivos-primaria>

As leituras dos infográficos foram feitas na lousa digital, levando as crianças a observarem aspectos importantes, como por onde começa-se a leitura, que os textos possuem títulos, que existem imagens e palavras, que as setas servem para indicar o caminho que deve ser seguido na leitura, tudo de forma a instigá-los a observar e construir, coletivamente, e não de forma apenas expositiva. Os questionamentos iam sendo levantados e as crianças arriscavam com suas hipóteses, construindo o conhecimento de forma coletiva. Como exemplo desse processo, a transcrição a seguir ilustra algumas das intervenções realizadas em sala de aula, quando discutimos com os alunos por onde começar a leitura.

Professora: *a gente começa lendo da esquerda ou da direita? (perguntando sobre a ordem a seguir na leitura) ... depois dessa imagem, pra qual devemos ir? Por quê? (apontando e indagando a função dos textos, palavras e títulos) a palavra que está escrita aqui serve para quê? e para que precisa essas palavras aqui na parte superior?.*

No módulo 2, o objetivo foi retomar produções iniciais das duplas para analisarmos, coletivamente. Selecionamos as duas produções ilustradas acima (Figuras 13 e 14) e, sem identificar os autores, pedimos que, a partir do que estudamos sobre infográficos, apontassem o que achavam que estava faltando ou que precisava ser melhorado naquelas produções. Os alunos observaram alguns aspectos interessantes, como o fato de não terem elaborado seus infográficos em forma de ciclo, não apresentarem informações escritas, a falta de setas indicativas e de um título para o material.

Após essas constatações, devolvemos a produção para cada dupla e solicitamos que revissem as suas primeiras produções e elaborassem uma nova versão, colocando em prática tudo que conheceram sobre esse gênero textual. Para isso, retomamos o roteiro, elaborado coletivamente, das partes que não poderiam faltar no ciclo de vida da borboleta.

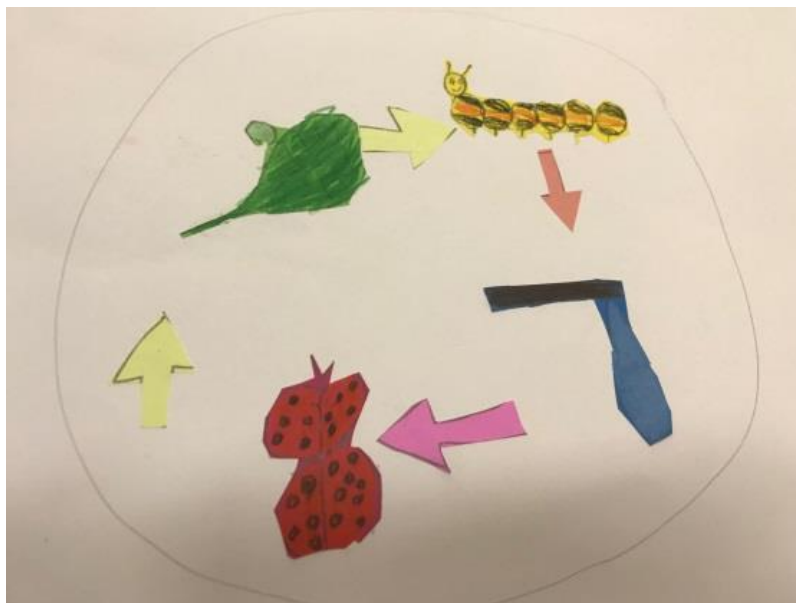
Os alunos realizaram, então, a nova versão do infográfico, conforme apresentamos como exemplos as Figuras 18 e 19, imagens de duas novas produções desenvolvidas pelos mesmos alunos das figuras anteriormente apresentadas. Foi possível, a partir dessa segunda produção, observar diversas

diferenças entre a produção inicial e final. Notamos um avanço expressivo entre as produções iniciais e as novas versões.

As crianças perceberam os aspectos e elementos que não poderiam faltar em um infográfico, bem como a importância de deixar as informações evidenciadas para que o leitor compreenda o texto. Os alunos conseguiram identificar a importância de organizar as informações e conseguiram entender a importância do uso de setas indicativas para facilitar o entendimento do material. Embora nem todas as observações trabalhadas tenham sido colocadas em prática, o fato de terem compreendido que é preciso organizar as informações em uma sequência lógica, para que os textos fiquem compreensíveis para quem vai ler e os demais aspectos citados, foram evidentes nas novas versões das produções. Nessas últimas versões, pudemos observar que as crianças, ao produzirem seus infográficos, estavam realmente engajadas em criar um material que outras pessoas iriam conseguir ler e entender facilmente.

Observamos na Figura 18 que as crianças, na primeira produção - Figura 13 - não conseguiam organizar a ordem da leitura. Ao questioná-las, na segunda versão, identificaram onde a leitura tinha seu início e introduziram as setas, mais uma vez demonstrando a preocupação com o seu leitor.

Figura 18 - Segunda Produção A de um infográfico sobre o ciclo de vida da borboleta



Fonte: Materiais da pesquisadora (2018)

Figura 19 - Segunda Produção B do infográfico sobre o ciclo da borboleta

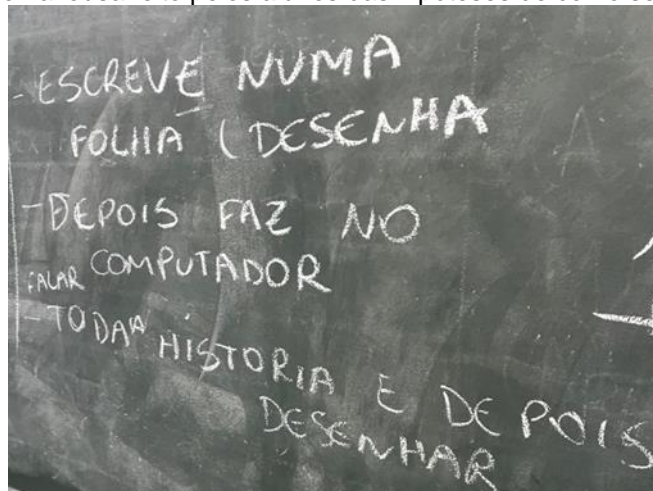


Fonte: Materiais da pesquisadora (2018)

Na Figura 19, é possível notar que a dupla, que na primeira produção (Figura 13) não conseguiu sequer organizar suas ideias, nessa nova versão de seu infográfico conseguiu sistematizar suas ideias para cada etapa do ciclo de vida da borboleta em uma ilustração separada, além de inserir as setas orientativas, comprovando o avanço nas aprendizagens.

Com as novas versões dos infográficos, conforme discutido na primeira etapa da sequência didática, procedemos à produção final, isto é, à produção do infográfico animado. Primeiramente, questionamos se alguém sabia como se produzia uma animação. Os alunos foram levantando hipóteses e uma das crianças foi escrevendo na lousa os apontamentos, conforme a ilustração a seguir.

Figura 20 - Registro na lousa feito pelos alunos das hipóteses de como se faz uma animação.



Fonte: registros da pesquisadora (2018)

Percebemos que os alunos já tinham muitos conhecimentos prévios sobre a produção de filmes de animação. Sabiam que era preciso desenhar, alguém montar a história, ter conhecimentos de programas que fazem isso no computador.

Após esses registros, exibimos alguns vídeos e lemos coletivamente artigos e tutoriais que explicavam como eram produzidas algumas animações, desde produções profissionais até tutoriais mais simples, feito por amadores.

A Figura 21, a seguir, é captura da tela de uma reportagem sobre como eram feitas as animações com os profissionais da área, explicando e detalhando como o trabalho é feito.

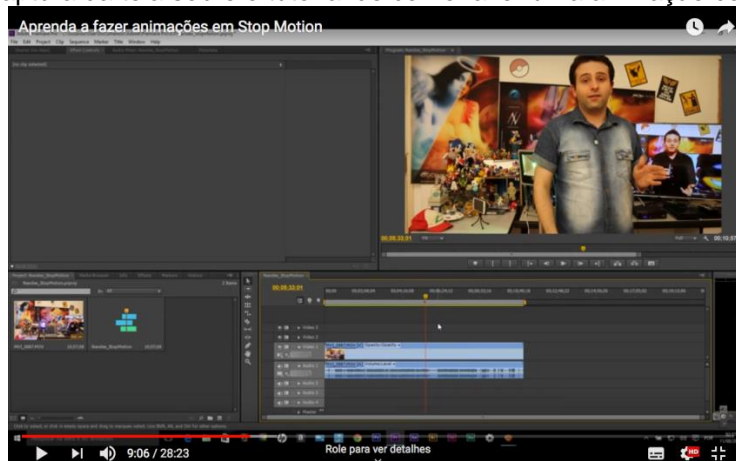
Figura 21 - Captura da tela sobre o vídeo apresentado falando sobre animação



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=g2MKA9fSxT8>

A Figura 22, a seguir, também é uma captura da tela de um vídeo que foi exibido para os alunos, de um tutorial sobre como utilizar o aplicativo *stop motion* para fazer animações.

Figura 22 - Captura da tela sobre o tutorial de como fazer uma animação com *stop motion*



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=zXbma8xYOnk>

A Figura 23, a seguir, é a captura da imagem da página inicial de um artigo escrito, que traz alguns detalhes importantes sobre a elaboração de animações em *stop motion*, o qual compartilhamos nas rodas de conversa com as crianças, por meio de uma leitura coletiva na lousa digital.

Figura 23 - Captura da imagem inicial de um artigo sobre como fazer uma animação com *stop motion*

Artigo: Como fazer animações Stop-motion?

18 de outubro de 2017 | Janaina Souza Lira da Conceição | Artigos



Há várias maneiras de se fazer uma animação. O Stop-motion é uma das mais usadas para criação de curtas. E tem uma peculiaridade que faz com que os animadores não o troquem por outro estilo.

Fonte: <https://www.fabricadejogos.net/posts/artigo-como-fazer-animacoes-stop-motion/>

Após assistirmos e comentarmos os vídeos, para a produção do infográfico animado que seria apresentado aos colegas das outras turmas, baixamos nos *tablets*¹ um aplicativo chamado Stop Motion Creator, para que os alunos, em duplas, pudessem manusear e explorar o aplicativo em um primeiro momento.

Figura 24 - Aplicativo de animação Stop Motion



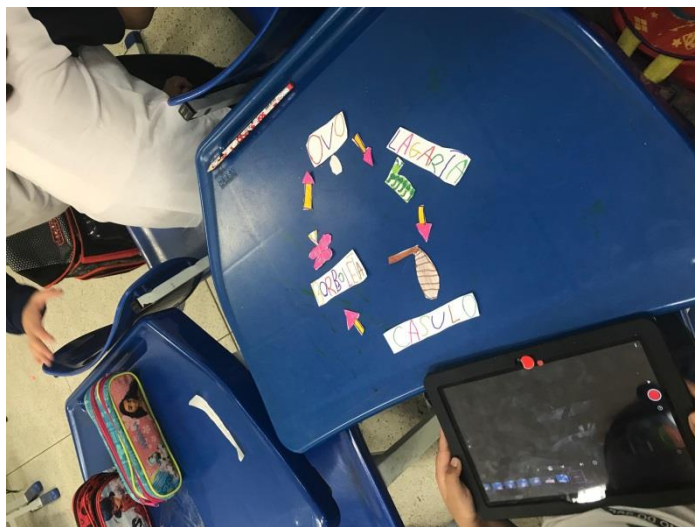
Fonte: <https://itunes.apple.com/br/app/stop-motion-studio/id441651297?mt=8>

Após a familiarização com o aplicativo, as duplas criaram seu infográfico animado, sobre o ciclo de vida da borboleta. Retomamos a segunda versão do

¹ Os alunos da rede municipal de São Caetano do Sul tem a disponibilidade de uso dos *tablets* em sala de aula. Para as aulas, o professor agenda o horário que utilizará os equipamentos e os inspetores ficam responsáveis em trazê-los e recolhê-los ao término da aula. Um professor de informática, quando solicitado, oferece apoio técnico ao professor.

infográfico, pois ainda faltavam realizar alguns dos ajustes e melhorias que foram discutidos, como, por exemplo, a escrita das etapas. Os próprios alunos notaram que fotografar a própria folha não ficava muito bom. Então, novamente ilustraram as etapas do ciclo, mas, dessa vez, sem colar as imagens no papel, usando a mesa para posicionar imagem e escrita e, assim, conseguir fotografar melhor. Observaram também que a escrita apenas com o lápis não ficava nítida, e então optaram por contorná-la com caneta hidrográfica preta, para uma melhor visualização.

Figura 25 - Ilustração das etapas do ciclo da borboleta para serem fotografadas



Fonte: material da pesquisadora (2018)

Figura 26 - Ilustração das etapas do ciclo da borboleta para serem fotografadas



Fonte: material da pesquisadora (2018)

Vale ressaltar que, a todo momento, as crianças se mostravam motivadas em criar seu próprio vídeo, a liberdade de fazerem do seu jeito, explorando o aplicativo,

sendo protagonistas das suas produções. Isso auxiliou na compreensão da importância de que era preciso produzir algo que os próximos leitores conseguissem compreender, e não apenas eles próprios. Dessa forma, conseguimos atingir um dos nossos objetivos, o de que tudo aquilo que estava sendo criado tinha uma função social, que eles precisavam produzir algo que os outros pudessem entender. Além disso, diversos outros objetivos foram sendo observados: as decisões que precisavam ser tomadas em duplas, a paciência com as tecnologias – sim, porque algumas vezes o aplicativo parava de funcionar, travava ou encerrava sozinho e tudo precisava ser refeito! -, a estratégia de salvar diversas versões da evolução do trabalho para não perder o que já havia sido produzido, as dicas e ajudas das outras duplas que conseguiram fazer algo de um outro jeito, que conseguiram ajudar naquilo que não estava funcionando para uma outra dupla, as estratégias para resolver os problemas e desafios que surgiam, articular uma nova ideia porque a primeira tentativa não havia dado certo, o fato de respeitar a opinião alheia, planejar, refazer, salvar, errar, perder o que já tinha feito, ter o olhar de que o desenho não estava claro para o leitor, a escrita correta, a organização do material para ser fotografado são alguns desses avanços.

Ao finalizarem e visualizarem o infográfico animado, todos ficaram muito contentes em ver suas produções e orgulhosos do que haviam produzido. O aplicativo permitia que as duplas salvassem seus vídeos no próprio *tablet*, mas para que todos pudessem assistir as animações dos demais colegas e pudéssemos comentar coletivamente, exportei todas as animações e as salvei no computador conectado à lousa digital. Num momento posterior, fizemos uma grande exibição das animações na lousa digital. Foi um sucesso! A satisfação demonstrada por cada um era gratificante, e as ideias do que queriam fazer ou poderiam aprimorar em suas produções era notadamente um sinal de objetivo alcançado. A todo momento novas ideias iam surgindo, como a ideia de fotografar a borboleta indo até a folha botar o ovo. Mas o principal é o nítido aprendizado sobre o ciclo de vida da borboleta, fato que não teria sido tão eficaz apenas com a leitura. O acesso a outros recursos, as tecnologias, as trocas de ideias, os vídeos e as imagens ampliaram muito mais a compreensão do todo para as crianças.

As imagens a seguir ilustram os alunos trabalhando na produção do infográfico animado.

Figura 27 - Aluna fotografando a lagarta no aplicativo Stop Motion



Fonte: material da pesquisadora (2018)

Figura 28 - Aluna fotografando a escrita no aplicativo



Fonte: material da pesquisadora (2018)

Figura 29 - Em duplas, os alunos utilizam o aplicativo e suas ilustrações para produzir o infográfico



Fonte: material da pesquisadora (2018)

Em síntese, as produções ficaram bem objetivas, as crianças conseguiram explorar os recursos do aplicativo de forma simples, mas aquilo que esperávamos foi atingido. A ideia de mobilização e planejamento da ação para produzir o vídeo foi alcançada. As crianças, com suas tentativas e erros, foram se aprimorando e melhorando as suas ideias, tomando decisões para resolver os problemas conforme foram surgindo. A valorização do processo foi enriquecedora para que as crianças

não cultivem a cultura do “certo e errado”, mas que percebam até onde conseguem ir e tudo aquilo que são capazes de realizar.

A Figura 30 mostra produção de uma das duplas, de um infográfico animado com o aplicativo Stop Motion.

Figura 30 - Captura da tela da produção de um infográfico animado finalizado



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=po2dCOYN0po>

A tarefa seguinte foi planejar a apresentação dos infográficos às outras turmas de 1º ano, lembrando que um outro objetivo de todo esse projeto era o de que deveriam ensinar e orientar os colegas a produzirem seus próprios infográficos animados. Questionamos como isso poderia ser feito. Decidiram, coletivamente, que apresentariam os infográficos animados aos colegas, na lousa digital, e que o ideal seria gravar um vídeo, uma espécie de tutorial, para explicarem aos colegas como se faz um infográfico animado.

Para isso, retomamos com os alunos todo o processo de criação de seus próprios infográficos animados, e solicitamos que escrevessem, passo a passo, como o fizeram, tendo como referência os vídeos do *Youtube* a que assistiram, que explicavam e ensinavam a fazer animações. Nessa tarefa, ressaltamos que não esquecessem de nada, pois esse seria o roteiro para que gravassem um vídeo explicando como fizeram a animação dos infográficos. Notamos, nesse momento, que as crianças eram fãs de jovens *Youtubers*, conhecidos nos meios digitais, o que ajudou ainda mais na produção dessa etapa.

As duplas se organizaram e fizeram, a seu modo, os registros do passo a passo: ensaiaram a leitura em voz alta, revisaram se não faltava nenhuma parte, erraram algumas vezes na gravação e tiveram de regravar, decidiram o que iriam

falar e quem iria filmar. Nesse momento a sala de aula parecia mais um estúdio de televisão.

No final desse processo de filmagem, exportamos todo o conteúdo do *tablets* da versão que eles julgavam ser a final e novamente salvei no computador da lousa digital, para que fosse possível assistir coletivamente, discutindo se o tutorial havia ficado claro, se faltou alguma informação importante, se precisariam filmar novamente, se ao assistir aquele vídeo eles também conseguiriam entender e criar um infográfico animado.

Nessa etapa, o trabalho coletivo foi essencial, os alunos discutiam e davam sugestões um para os outros. Mais uma vez fomos para uma segunda filmagem do tutorial e versão final das duplas. A captação do vídeo, nesse momento, foi feita por mim, para que as duplas pudessem se ajudar entre si, afim de complementar cada informação que seria dada.

Apresentamos então essa versão final para uma outra turma da escola. As crianças ficaram orgulhosas de mostrar aquilo que haviam produzido e, nesse momento, conseguíamos de fato dar significado a tudo o que foi produzido, que o projeto tinha objetivos de fato, ganhando significados reais para o aprendizado das crianças.

No processo da sequência didática, levantamos alguns critérios para uma avaliação da intervenção realizada, com base em nossas expectativas no planejamento da sequência didática. Representamos os critérios por meio das perguntas apresentadas no quadro abaixo, acompanhadas de nossa análise.

Quadro 4 - Critérios para análise do desenvolvimento dos alunos em relação a sequência didática

Critério a ser avaliado	Resposta	Justificativa
Os alunos tiveram avanços considerando a produção inicial e a produção final?	Sim	Apresentaram melhor organização das ideias, maior preocupação com o leitor, aprimoraram as ilustrações e a grafia, bem como a maneira de apresentar as etapas do ciclo da borboleta no papel.
Os alunos reconheceram quais os elementos que constituem um infográfico?	Sim	Começaram a notar a importância do título, da grafia para apoiar o desenho, das setas de orientação. Perceberam que o todo era importante, e não apenas uma parte do contexto.
Perceberam a importância de revisar o infográfico para ser apresentado aos leitores alvo, os colegas de outra	Sim	Notaram que os infográficos precisavam ser claros para os outros que iriam ler. Ficou nítido quando começaram a seguir o roteiro para elaboração do

sala?		infográfico, colocando-se no lugar do leitor para analisar os resultados.
Observaram que há diversas maneiras de produzir um infográfico?	Sim	Os módulos foram apresentando gradativamente diversas maneiras de explicar o ciclo de vida da borboleta. Quando perceberam que era possível mover a borboleta para colocar o ovo na folha, as crianças deram indícios de que conseguiram compreender que há diversas maneiras de representar uma mesma informação.
Usaram elementos adequados para se criar um infográfico?	Sim	Os alunos conseguiram entender que a principal vantagem do infográfico para o leitor é a de que, ao articular imagem verbal com não verbal, a sua leitura é facilitada.
Utilizaram uma estrutura e uma linguagem adequada, possibilitando a compreensão do tutorial pelos internautas?	Sim	A linguagem utilizada é bastante comum para eles, são familiarizados com esse tipo de linguagem, facilitando a construção nos vídeos produzidos por elas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018)

Tão importante quanto o resultado final, nessa proposta de atividade, foi todo o desenrolar do processo, desde a leitura, as rodas de conversa, a construção coletiva dos aspectos importantes do ciclo de vida da borboleta, os tutoriais de como fazer as animações, o aprendizado do uso do aplicativo de *stop motion*, a confecção do infográfico, no papel e depois animado e o vídeo tutorial, até o momento de exibir o material aos colegas da outra turma, quando construímos uma comunicação real, com práticas sociais reais e com aprendizagens significativas para os alunos.

Notamos grandes avanços nesses aspectos avaliados e o quanto é rico promover o multiletramento, de forma efetiva, em sala de aula, de modo que o aluno consiga ler e articular a linguagem visual e escrita com a tecnologia, compreender e entender o que está fazendo, desenvolver novas habilidades, utilizando de recursos atuais e que fazem parte do universo da criança de hoje.

Em síntese, o dispositivo “sequência didática” permite a mobilização de estratégias didáticas que, de fato, contribuem para o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora na alfabetização. Na intervenção que realizamos, pudemos apontar as seguintes estratégias didáticas:

- construção de atividades significativas de leitura e de produção textos orais, escritos e multimodais/multissemióticos, com objetivos e interlocutores reais;
- criação de situação problema para os alunos resolverem;
- constituição de situações adidáticas, em que o professor não realiza intervenções, dando tempo e espaço aos alunos para a resolução de problemas;
- ativação e valorização dos conhecimentos prévios dos alunos;
- mobilização de diferentes gêneros de textos, constituídos por diferentes linguagens, permitindo aos alunos diversas maneiras de aprendizagem e de abordar um mesmo conteúdo (por vídeos, imagens, escrita, sons, entre outros);
- realização de atividades em grupo, em que os alunos trocam opiniões e constroem conhecimento coletivamente;
- autoavaliação pelos alunos, por meio de monitoramento e acompanhamento, nas situações de produção, análise, reescrita e revisão dos próprios textos;
- leitura e compreensão de textos pelos alunos, mesmo que ainda não tenham chegado à hipótese alfabética de escrita.

Em suma, essas são estratégias que, como pudemos evidenciar ao longo da SD, contribuíram para o envolvimento e o bom desempenho dos alunos na resolução das situações problema que lhes foram propostas, ou seja, os alunos conseguiram estabelecer a interação diante das situações comunicativas propostas: produção do infográfico animado e de um tutorial que orienta essa produção, tendo como público alvo os colegas de outra turma.

6 O PRODUTO

O Produto desta pesquisa é um caderno de sugestões para se trabalhar com textos multimodais/multissemióticos na alfabetização, com olhar para a compreensão leitora mesmo antes dos alunos estarem alfabetizados.

Os textos multissemióticos permitem que os alunos ainda não alfabetizados possam compreender o sentido de um texto em que o professor favoreça situações de aprendizagens em que o aluno coloca-se em jogo todo seu conhecimento de mundo para que crie possibilidades em compreender o texto articulando imagens e palavras.

Esse caderno traz uma explicação do que é o gênero infográfico, sugestões de como articular esse texto em sala de aula com intuito de ampliar possibilidades para o professor alfabetizador trabalhar com esse gênero textual, exemplificando com uma vivência embasada na teoria e que teve frutos produtivos em nível de conhecimentos e ganhos na aprendizagem dos alunos em processo de alfabetização.

A partir das situações reais e significativas nessa vivência que apresentamos nesse produto, o material tem como base toda a trajetória da pesquisa com norteadores de natureza teórica e metodológica, com sugestões de práticas que auxiliem na leitura e produção de textos multissemióticos nas salas de alfabetização.

Assim, esperamos contribuir com o trabalho do professor alfabetizador, no desenvolvimento de boas práticas que promovam as habilidades de leitura com foco na compreensão leitora, utilizando textos que fazem parte do contexto social da criança, promovendo o multiletramento nas salas de aulas.

O material será disponibilizado na forma impressa e na forma digital no link a seguir: bit.ly/produto-rita

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo central investigar e analisar estratégias didáticas para o desenvolvimento de compreensão leitora pelas crianças em processo de alfabetização. Para atingir tal objetivo, primeiramente, buscamos conhecer as concepções de leitura e de ensino de leitura ao longo da história da alfabetização no Brasil, bem como as avaliações em larga escala que visam medir o nível de alfabetização das crianças. Pudemos observar que em cada um dos momentos históricos que fomos pontuando, acreditava-se em um método diferente para alfabetizar. Esses métodos iam ganhando adeptos e, ao mesmo tempo, opositores e questionadores de sua eficácia, fazendo surgirem assim novos e diferentes métodos, porém nenhum deles surtia o efeito desejado nos alunos e o fracasso escolar ainda permanecia. Em função desse distanciamento dos objetivos principais da alfabetização que almejavam conquistar, surgiram novas concepções de leitura e de escrita. Essas concepções de leitura são frutos das tendências históricas e culturais que se formaram no decorrer de todo o processo histórico sobre a alfabetização em nosso país. Essas tendências ainda aparecem nas práticas atuais em sala de aula, e mesmo assim continuamos a lidar com os baixos índices de leitura tanto na prática como nas avaliações em larga escala que medem o nível de alfabetização dos alunos.

Essas avaliações, como a Provinha Brasil e ANA, têm se demonstrado um tanto quanto tendenciosas para a cultura da decifração do código, tornando a aprendizagem um ciclo em volta apenas desse objetivo e deixando em segundo plano as habilidades de compreensão leitora.

Estudos e pesquisas sobre o ato de ler mostram que a leitura não é apenas um processo de decodificação do código, mas um processo de compreensão daquilo que se está lendo. Surgem, mais recentemente, nessa linha de pensamento, orientações para o ensino da leitura na perspectiva dos multiletramentos, em que a prática da leitura e da escrita de textos impressos não são mais suficientes. E nesse cenário é importante perceber que a escola pode contribuir muito para formar alunos mais críticos, capazes de produzir e compreender textos não apenas em formatos impressos, mas de textos multimodais, desde que haja espaço privilegiado para leitura, permitindo o acesso dos alunos aos mais variados gêneros textuais e conte

com profissionais engajados nesse objetivo maior. Documentos atuais, como a BNCC, já apontam a importância dessa multiplicidade de gêneros (orais, escritos, multimodais) para serem trabalhados em salas de aula e o quanto eles contribuem para que as crianças desenvolvam habilidades de leitura.

Na sequência, por meio de leituras, estudos e reflexões sobre o tema abordado nesta pesquisa, elaboramos uma sondagem para avaliarmos as habilidades de compreensão leitura de alunos em processo de alfabetização. Essa sondagem foi realizada, individualmente, com cada aluno, a fim de identificarmos as habilidades nas quais tinham maior facilidade, e também nas quais apresentavam mais dificuldades, para analisarmos quais os textos que melhor auxiliavam para um aprimoramento dessas habilidades.

Nessa sondagem, tivemos uma amostra de o quanto os textos que articulam imagem verbal e não verbal auxiliam as crianças em processo de alfabetização a compreender textos e desenvolver as habilidades de leitura. Observamos que as crianças em processo de alfabetização apresentam muito mais facilidade em compreender os textos multissemióticos do que textos apenas escritos. A criança, mesmo sem ainda estar alfabetizada, pode conseguir entender um texto, desde que não opte por tentar apenas decifrar o código, mas sim ao observar o todo, relacionando as imagens ao escrito, o que potencializa a ativação de seus conhecimentos prévios sobre o assunto do texto e, assim, mobilizando a habilidade de fazer inferência a partir das pistas oferecidas pelos textos,

Pudemos constatar que é possível trabalhar com a compreensão leitora bem antes de os alunos estarem lendo e escrevendo convencionalmente, em nosso caso, com alunos do primeiro ano. Também conseguimos notar que a familiaridade com o gênero é muito importante, quanto mais contato tiver com o gênero textual, mais facilidade o aluno terá em compreendê-lo.

Os textos multissemióticos potencializaram a compreensão leitora, fazendo com que o aluno não ficasse preocupado em apenas decodificar, mas em entender o contexto, em olhar e analisar o texto, suas formas, seus modos de organização, suas cores. Com isso, percebemos que os textos multissemióticos que circulam socialmente são mais propícios para a compreensão leitora por alunos em fase de alfabetização e despertam mais interesses nos alunos.

As situações de leitura propostas para alfabetizandos nas salas de aulas foram apresentados sempre em seu formato original, com formas e cores, para

melhor visualizarem e compreenderem aquilo que estavam lendo. Pudemos notar também que os conhecimentos prévios auxiliaram a criança a relacionar as informações do texto lido e, assim, melhor compreendê-lo.

Depois disso, a partir dos resultados da sondagem, realizamos uma intervenção junto aos alunos, com uma sequência didática que consideramos adequada à turma, com vistas ao desenvolvimento de suas habilidades de compreensão leitora.

Para tal, com base nas contribuições dos autores do chamado Grupo de Genebra (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e nos princípios dos multiletramentos (ROJO, 2012; 2017) planejamos e desenvolvemos a sequência didática com o gênero “infográfico”, mobilizando estratégias didáticas que contribuíssem para o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora pelas crianças.

Com a realização da sequência didática e da análise de seus resultados, conseguimos refletir sobre aspectos importantes desse/nesse processo, sobretudo em relação às estratégias didáticas que mobilizamos e apontamos como sendo essenciais para o envolvimento e o bom desempenho dos alunos nas atividades que realizaram, diante de um contexto real e significativo de interação com colegas de outra turma, ou seja, a produção do infográfico animado e de um tutorial em vídeo.

Por fim, como produto desta pesquisa, elaboramos um caderno para o professor alfabetizador, com o intuito de compartilhar as nossas experiências e reflexões que, na tentativa de articular a teoria e a prática, quebrando a ideia pré-concebida que tínhamos, antes de realizar este trabalho, de que para se “aprender a compreender textos” o aluno precisa estar alfabetizado, deixando de aproveitar excelentes oportunidades de aprendizado disponíveis nos mais variados meios de comunicação e gêneros textuais, sobretudo no contexto da alfabetização, onde atuamos há um tempo. Propomos, nesse caderno, utilizando o dispositivo da sequência didática e a perspectiva dos multiletramentos, situações e estratégias didáticas que contribuem para o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora pelos alunos antes mesmos de estarem alfabetizados.

Com isso, encorajamos professores alfabetizadores a acreditarem ser possível desenvolver essas habilidades em crianças pequenas, considerando-as principais protagonistas das suas produções, valorizando tanto os conhecimentos prévios quanto os construídos por elas.

Acreditamos, portanto, que os resultados deste trabalho possam contribuir para o campo da formação docente, em especial do professor alfabetizador, tendo em vista a necessidade de se (re)pensar as práticas de alfabetização no mundo atual em que as tecnologias digitais estão alterando as condições materiais de produção de textos. Tanto a escrita quanto o processo de escrita continuam sendo transformados ao longo do tempo, ocasionando mudanças nas práticas de leitura e de produções textuais. Com isso, as práticas de alfabetização e de avaliação da alfabetização necessitam acompanhar essas transformações.

REFERÊNCIAS

AZENHA, M. G. **Construtivismo**: de Piaget a Emília Ferreiro. São Paulo: Ática, 2006.

ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de; MOÇO APARÍCIO, Ana Sílvia. Ressignificando o conceito de alfabetização: uma contribuição para o ensino da língua materna na contemporaneidade. **Scripta**, [S.l.], v. 19, n. 36, p. 75-104, jan. 2016. ISSN 2358-3428. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.2358-3428.2015v19n36p74>. Acesso em: 10 ago. 2018. doi: <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2015v19n36p74>.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC; SEF, 1997.

BRASIL. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), documento básico**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. (Série legislação, n. 193). Disponível em: <https://tinyurl.com/o6cslhl>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. **Sistema de avaliação da educação básica** – Avaliação Nacional da Alfabetização: edição 2016. Brasília, Inep, 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/yc4hx6mm>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BROUSSEAU, G. Fundamentos e Métodos da Didática da Matemática. In: BRUN, J. **Didática das Matemáticas**. Tradução de: Maria José Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

CAPRINO, M. P.; PESSONI, A.; APARICIO, A. S. M. Mídia e educação: a necessidade do multiletramento. **Comunicação & Inovação**, São Caetano do Sul, v. 14, n. 26, p. 13-19, jan.-jun. 2013.

DAMINANI, M. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Caderno de Educação**, n. 45, 2013.

DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário et al. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexão e ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros**

Orais e escritos na escola. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

ESOPO. **A raposa e as uvas.** Disponível em: <http://bit.ly/raposa-uvas>. Acesso em: 09 maio 2017.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, E. A escrita ... antes das letras. *In:* SINCLAIR, Hermine (Ed.). **A produção de notações na criança:** linguagem, número, ritmos e melodias. São Paulo: Cortez, 1990. cap.1, p. 1-27.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. A pesquisa em Mestrados Profissionais. *In:* FOMPE - FÓRUM DE MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO, 1., 2014. **Anais [...]** Salvador: UNEB, 2014.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In:* WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação:** teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.

KLEIMAN, Â. B. Compreensão leitora. *In:* Frade, I. C. A. S.; Costa Val, M. G.; Bregunci, M. G. C. (Orgs.). **Glossário CEALE:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 61-62. Disponível em: <https://tinyurl.com/y74y558l>. Acesso em: 7 dez. 2017.

LEAL, TELMA FERRAZ et al. Habilidades de compreensão leitora: seu ensino e sua avaliação pela Provinha Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, p. 187-211, Mar. 2017 .

LERNER, D. **Ler e escrever na escola.** Porto Alegre: Artes médicas, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Processos de compreensão. *In:* MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 226-281.

MACHADO, A. M. **Camilão, o Comilão.** São Paulo: Salamandra, 2011.

MORAES, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.) **Alfabetização:** apropriação do sistema de escrita alfabética. Brasília: MEC, 2005.

MORTATTI, M.R.L. História de métodos de Alfabetização no Brasil. *In:* SEMINÁRIO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE. 2006. **Anais [...]**. Brasília: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006.

MORTATTI, M.R.L. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? In: SHOLZE, Lia; ROSLING, Tânia (Org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Inep; Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2007. p. 155-168.

PAIVA, Francis Arthuso. **O gênero textual infográfico: leitura de um gênero textual multimodal por alunos da 1ª série do Ensino Médio**. 2008. 78 f. Monografia (Especialização em Leitura e Produção de textos) – Instituto de Educação Continuada, Pontifícia Universidade Católica, 2008.

PONTE, J. P. Investigar a nossa própria prática. In: GTI (Org.). **Refletir e investigar sobre a prática profissional** Lisboa: APM, 2002. p. 5-28.

PIMENTEL, S.C. Mediação para Compreensão Leitora: uma estratégia didática. **Sitientibus**, Feira de Santana, n.37, p.151-171, jul./dez. 2007.

REVISTA RECREIO. **Homepage**. Disponível em: <https://tinyurl.com/ya94lvbt>. Acesso em: 15 mar. 2018.

RIBEIRO, A.E. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROCHA, R. **Almanaque Ruth Rocha**. São Paulo: Moderna, 2005.

ROCHA, M. L; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE; CENP, 2004.

ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica: a apropriação dos gêneros do discurso na escola. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, dez. 2008.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. Diversidade cultural e linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. Entre plataformas, ODAs e protótipos: novos multiletramentos em tempos de *web2*. **The specialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem**, v. 38, n. 1, jan.-jul. 2017.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 7. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1970.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 1985.

SILVA, Maria Alice Setúbal S.; ESPINOSA, Rita de Cássia Monteiro. A Leitura e a Escrita numa abordagem interacionista: uma experiência em sala de aula. **Revista da ANDE**, São Paulo, Ano 9, n. 15, p.17- 24, 1990.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, n. 29, fev. 2004.

SOARES, M. **A questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Penso, 1998.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA, H.D.S.C. de; SERAFIM, M. de S. A mediação da leitura na educação infantil: onde a leitura de mundo precede as das palavras. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

VIEIRA, M. S de P. A leitura de textos multissemióticos: novos desafios para velhos problemas. *In*: SIELP. 2012. **Anais [...]**. v. 2, n. 1, Uberlândia: EDUFU, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999.

APÊNDICE A – PRÉ-TESTE

Habilidade 1: Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais.

LEIA O TEXTO

A RAPOSA E AS UVAS
(ESOPO)

MORTA DE FOME, UMA RAPOSA FOI ATÉ UM VINHEDO, SABENDO QUE IA ENCONTRAR MUITA UVA. A SAFRA TINHA SIDO EXCELENTE. AO VER A PARREIRA CARREGADA DE CACHOS ENORMES, A RAPOSA LAMBEU OS BEIÇOS. SÓ QUE SUA ALEGRIA DUROU POUCO: POR MAIS QUE TENTASSE, NÃO CONSEGUIA ALCANÇAR AS UVAS. POR FIM, CANSADA DE TANTOS ESFORÇOS INÚTEIS, RESOLVEU IR EMBORA, DIZENDO:
– POR MIM, QUEM QUISER ESSAS UVAS PODE LEVAR. ESTÃO VERDES, ESTÃO AZEDAS, NÃO ME SERVEM. SE ALGUÉM ME DESSE ESSAS UVAS, EU NÃO COMERIA.

MORAL: DESPREZAR O QUE NÃO SE CONSEGUE CONQUISTAR É FÁCIL.

Fonte: <<http://bit.ly/raposa-uvass>>.

A RAPOSA NÃO QUIS MAIS AS UVAS POR QUÊ?

- A) ESTAVAM AZEDAS.
- B) NÃO CONSEGUIU PEGAR AS UVAS.
- C) PASSOU A FOME DELA.
- D) RAPOSAS NÃO GOSTAM DE UVAS.

Habilidade 2: Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos.

2) NO TEXTO, A PALAVRA “MORTA DE FOME” SIGNIFICA:

- A) MORTA.
- B) FAMINTA.
- C) CANSADA.
- D) TRISTE.

Habilidade 3: Identificar o assunto de um texto.

LEIA O TEXTO:

DOMINÓ

É UM JOGO MUITO ANTIGO E FOI INVENTADO NA CHINA. O DOMINÓ MAIS ANTIGO QUE SE CONHECE DATA DO ANO DE 1.120. MAS ERA DIFERENTE DO DOMINÓ QUE NÓS CONHECEMOS. NO INÍCIO DO SÉCULO DEZOITO, QUER DIZER, MIL SETECENTOS E POUCO, O DOMINÓ APARECEU NA ITÁLIA E ESPALHOU-SE PELA EUROPA. NA FRANÇA, RECEBEU O NOME DE DOMINÓ, PORQUE ELE É BRANCO E PRETO, COMO O CAPUZ DE ALGUNS RELIGIOSOS.

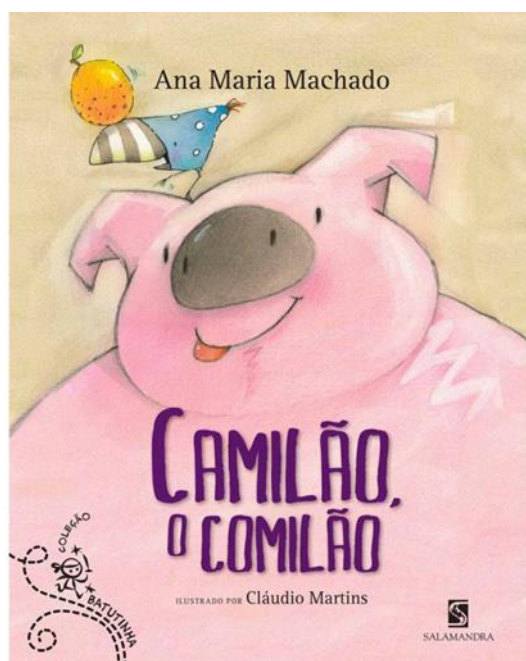
ROCHA, R. **Almanaque Ruth Rocha**. São Paulo: Moderna, 2005.

3) O ASSUNTO PRINCIPAL DO TEXTO É:

- A) OS ANTIGOS HABITANTES DA CHINA.
- B) AS ROUPAS DOS RELIGIOSOS.
- C) AS CORES DA BANDEIRA DA ITÁLIA.
- D) A ORIGEM DO DOMINÓ.

Habilidade 4: Localizar informações explícitas em textos.

LEIA A CAPA DO LIVRO



MACHADO, Ana Maria. **Camilão, o comilão**. São Paulo: Salamandra, 2011.

4) QUEM ESCREVEU O LIVRO?

CAMILÃO, O COMILÃO
CLAUDIO MARTINS
ANA MARIA MACHADO
SALAMANDRA

Habilidade 5: Reconhecer a finalidade de um texto.

LEIA O TEXTO

RECEITA

PALHA ITALIANA

INGREDIENTES:

1 lata de leite condensado;
8 colheres de sopa de chocolate em pó;
1/2 colher de sopa de margarina;
1 pacote de biscoito de maisena;

MODO DE FAZER

1. PIQUE O BISCOITO EM PEDACINHOS PEQUENOS E RESERVE.
2. COM O LEITE CONDENSADO, A MARGARINA E O CHOCOLATE EM PÓ, FAÇA UM BRIGADEIRO.
3. ASSIM QUE O BRIGADEIRO COMEÇAR A SOLTAR DO FUNDO DA PANELA, MISTURE O BISCOITO PICADO ATÉ FORMAR UMA MASSA.
4. RETIRE DO FOGO.
5. UNTE UMA BANCADA DE MÁRMORE, OU ALGUMA SUPEFICIE LISA, COM MARGARINA E DESPEJE ESSA MASSA.
6. ABRA A MASSA, BATENDO COM A PALMA DAS MÃOS.
7. DEIXE ESFRIAR E CORTE EM QUEDRADINHOS.
8. SE QUISER, PODE COLOCAR A MASSA NUMA VASILHA E COMER DE COLHER.

Fonte: <<https://glo.bo/2uNr4sK>>.

5) PARA QUE SERVE ESTE TEXTO?

CONTAR UMA HISTÓRIA.
ENSINAR COMO FAZER ALGO.

CONVIDAR A UM EVENTO.
DAR UM RECADO.

Habilidade 6: Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal.

OBSERVE O QUADRINHO:



Fonte: <<https://bit.ly/2LpSlvt>>.

6) CASCÃO, CEBOLINHA E MÔNICA PARARAM DE CANTAR “PARABÉNS” POR QUÊ?

- A) OS PRESENTES ESTAVAM PESADOS.
- B) A MAGALI BRIGOU COM ELES.
- C) A MAGALI COMEU TODO O BOLO.
- D) A MAGALI DESAPARECEU.

Habilidade 7: Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos.

LEIA O TEXTO:

O ÚNICO MAMÍFERO QUE BOTA OVOS É O ORNITORRINCO.

OS OVOS SÃO DO TAMANHO DE UVAS. ESTE BICHO EXISTE DESDE OS TEMPOS DOS DINOSSAUROS.

ELE É PELUDO, TEM UM BICO DE PATO E QUATRO PATAS, TODAS NA FORMA DAS PATAS DOS PATOS, QUER DIZER, DOS PÉS DOS PATOS! ELE NADA DEBAIXO D'ÁGUA E A ENTRADA DA TOCA FICA EMBAIXO DA LINHA D'ÁGUA.

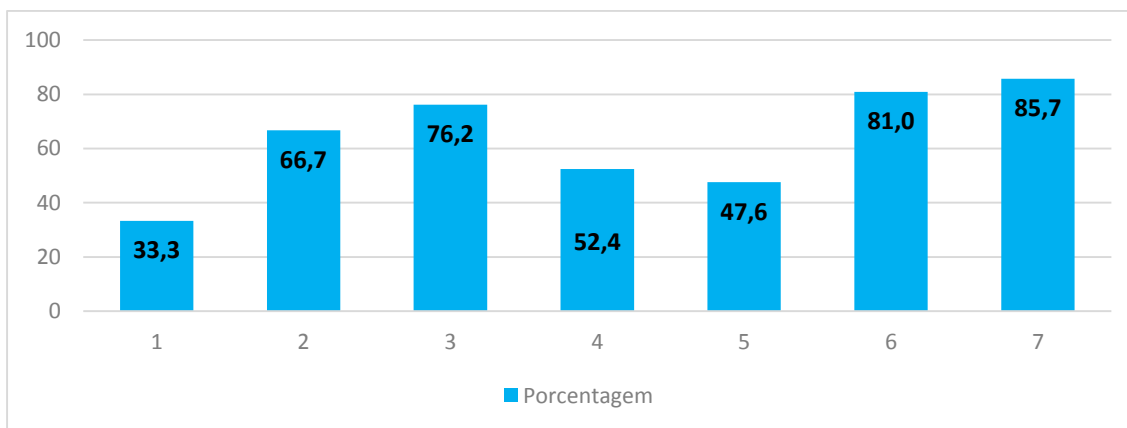
Fonte: Revista Recreio. Fragmento disponível em: <<http://recreio.uol.com.br/canal/zoo/>>.

7) A PALAVRA “ELE” DESTACADA NO TEXTO ESTÁ NO LUGAR DE:

- A) OVO.
- B) PÉ.
- C) PATO.
- D) ORNITORRINCO.

Após a sondagem, fizemos o levantamento do índice total de acertos entre os 19 alunos da turma, por habilidade e também o índice de acerto por questão entre os alfabéticos e não alfabéticos. O gráfico a seguir evidencia o desempenho geral da turma, por habilidade, lembrando que o número da habilidade corresponde ao número da questão.

Figura 4 – Índice de acertos da turma por habilidade



Fonte: elaborada pela própria pesquisadora (2018).

Podemos observar no gráfico que as habilidades em que os alunos tiveram menor desempenho são: realizar inferências a partir da leitura de textos verbais (1) e reconhecer a finalidade do texto (5).

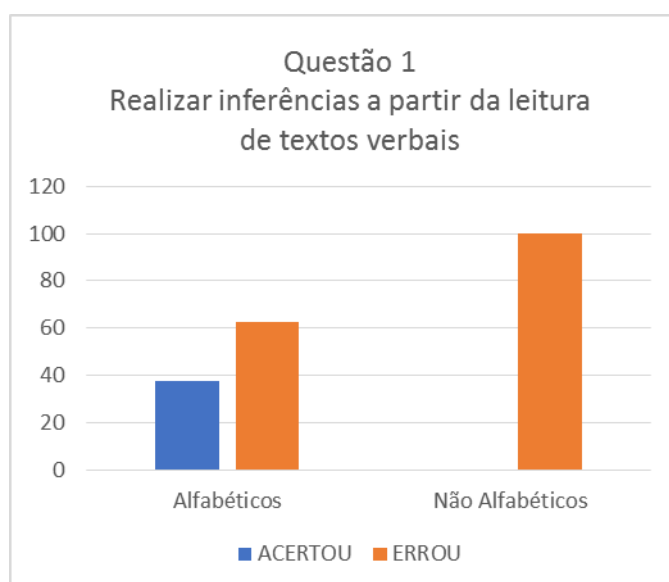
Tal resultado, na verdade, já era esperado, pois a habilidade 1, solicitada na questão 1, depende de “processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes,

partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica” (MARCUSCHI, 2008, p. 249). A inferência é, pois, uma habilidade complexa, que exige do leitor relacionar informações ditas no texto aos seus conhecimentos prévios e, a partir daí, construir o sentido o qual não está explícito no texto. No caso da questão 1, conhecer o universo ficcional das fábulas, reconhecer a esperteza da raposa e suas intenções e relacioná-la com os fatos do texto é um caminho para se chegar ao sentido esperado.

A maior parte dos alunos respondeu a alternativa A “as uvas estavam azedas”. Ao perguntar às crianças o porquê da resposta, a maioria respondia que, para eles, as uvas poderiam ou deveriam estar azedas. Além disso, os alunos afirmavam ter ouvido, ao final do texto, que a raposa dizia que as uvas estavam azedas. Esses alunos, na verdade, realizaram a leitura literal do texto, utilizando a estratégia de identificar uma informação explícita no texto, o que dificultou aos alunos identificar a ironia na fala da raposa.

Na questão 1, como se trata de um texto somente escrito, cuja questão requer uma das habilidades mais complexas de leitura, nenhum aluno não alfabético teve acerto, como evidencia a figura a seguir.

Figura 5 – Índice de acertos entre alfabéticos e não alfabéticos (questão 1)



Fonte: elaborada pela própria pesquisadora (2018).

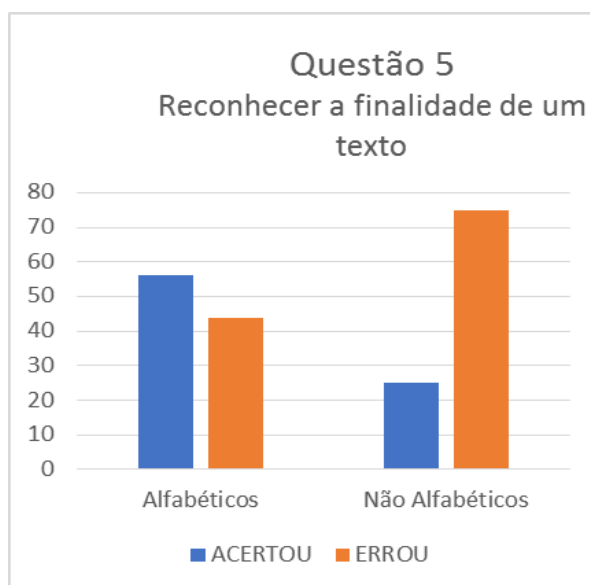
A questão 5, que solicita a identificação da finalidade de um texto, no caso uma receita culinária, requer das crianças conhecimento prévio sobre esse gênero

textual, sua função e formas de uso. Contudo, reconhecemos que a alternativa correta, “ensinar a fazer algo”, não está totalmente adequada. Talvez o verbo mais apropriado para indicar a função da receita culinária seja “orientar” ou “instruir”.

Os alunos que não acertaram a questão indicaram “convidar ao evento” ou “dar um recado”. Pensamos que isso se deu, em grande parte, pela vivência que cada aluno tinha com aquele gênero de texto: a receita culinária. Além disso, “palha italiana” não deveria ser algo do conhecimento deles. Ao perguntar a um dos alunos, que respondeu “para convidar a um evento”, o motivo da alternativa escolhida, justificou comparando-a com um evento num *shopping* no qual estavam ensinando a cozinhar bolos, e os instrutores estavam convidando as crianças para esse evento. Assim, notamos que relacionou o texto e a pergunta sobre o texto a uma experiência pessoal, sem pensar na função real do texto, isto é, a de indicar uma receita culinária. As funções/finalidades dos gêneros de textos que circulam nas aulas de alfabetização necessitam ser trabalhadas, para que os alunos tenham conhecimentos discursivos e não apenas linguísticos dos textos.

Nessa questão, tanto os alfabéticos quanto os não alfabéticos tiveram dificuldade, como aponta a figura a seguir.

Figura 6 – Índice de acertos entre alfabéticos e não alfabéticos (questão 5)



Fonte: elaborada pela própria pesquisadora (2018).

As habilidades em que os alunos tiveram um desempenho mediano são: compreender os sentidos de palavras em expressões em textos (2) e localizar

informações explícitas em textos (4). Vejamos um exemplo interessante de interação com uma aluna já alfabética na resposta à questão 4, que solicita a localização do nome do autor na capa de um livro.

Episódio 1

Profa.: *Quem escreveu esse livro?* (Mostrando a capa do livro para a criança).

Aluna: *Ana Maria Machado* (a aluna passava o dedo, acompanhando a leitura).

Profa.: *Como você sabe?*

Aluna: *Porque está escrito aqui* (apontando para a capa do livro onde havia lido a informação).

Profa.: *Tem várias escritas na capa. Por que você acha que é essa informação a correta?*

Aluna: *Porque está escrito aqui.*

Profa.: *E aqui embaixo, o que está escrito?* (Apontando para o ilustrador do texto).

Aluna: *Claudio Martins.*

Profa.: *E quem é ele?*

Aluna: *É o escritor?*

Profa.: *Não sei.*

Aluna: *Não dá para ver o que ele faz.*

Profa.: *Ele é o ilustrador.*

Aluna: *Eu acertei?*

Ao observar as respostas da aluna, entendemos que ela decodificou a escrita dos nomes que aparecem na capa do livro, possivelmente identificando o nome da autora pela posição no alto da página e pelo tamanho da letra maior, em relação ao do nome do ilustrador. No entanto, quando questionada pela professora sobre como chegou a essa resposta, tenta justificar pelo que está escrito, e também faz a leitura do nome do ilustrador quando a professora solicita. Por fim, a aluna fica em dúvida se a resposta que havia dado anteriormente estava correta ou não.

A nosso ver, a aluna se mostra muito preocupada em decodificar a escrita, a principal exigência da escola na fase de alfabetização, mas parece não entender, ou pelo menos não conseguir explicar, os elementos que organizam esse gênero textual “capa de livro”, que normalmente traz informações como o nome da editora, do ilustrador, do autor e o título do próprio livro. Para tal, é importante o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora, tal como defendemos neste trabalho.

Cabe ressaltar também que, somente após a sondagem, ao analisarmos a questão 4, percebemos que ela não foi bem elaborada, pois ela é dependente do

domínio do código escrito, ou seja, só consegue chegar à resposta (identificar o nome do autor do livro) o aluno que domina o sistema de escrita alfabética.

O exemplo de um aluno em hipótese alfabética diante dessa mesma questão evidencia como o foco da questão recai sobre a decifração da escrita. Vejamos:

Episódio 2

Profa.: (Mostrando a capa do livro para a criança).

Aluno: *É a capa do Camilão, o comilão.*

Profa.: *Quem escreveu esse livro?*

Aluno: *É óbvio que é o Camilão, o comilão.*

Profa.: *Por que você acha que é?*

Aluno: *Porque tem isso aqui* (apontando para o título do livro).

Profa.: *Mas só tem isso na capa?*

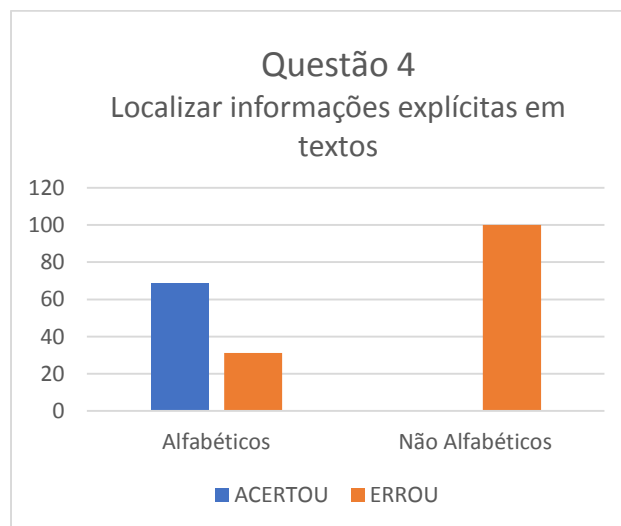
Aluno: *E tem escrito aqui* (apontando para o ilustrador)

Profa.: *Esse escrito aqui, o que é?*

Aluno: *Deixa eu ler aqui... não consigo ler essas letras aqui.*

No caso desse aluno, notamos, além da dificuldade de decifrar a escrita, a pouca familiaridade que tem com o gênero “capa de livro”. O aluno confunde a personagem com o autor, fato que foi recorrente entre algumas crianças. Era, portanto, de se esperar que nenhum aluno não alfabético acertasse a questão, como evidencia a figura seguinte.

Figura 7 – Índice de acertos entre alfabéticos e não alfabéticos (questão 4)



Fonte: elaborada pela própria pesquisadora (2018).

A questão 2 solicita que, no texto “A raposa e as uvas”, o aluno, considerando o contexto da história, reconheça entre as palavras das alternativas o significado da expressão “morta de fome”. O episódio a seguir assinala que, no momento da

sondagem, a professora retomou o trecho no qual aparece a palavra e fez a releitura. A aluna está na hipótese alfabética.

Episódio 3

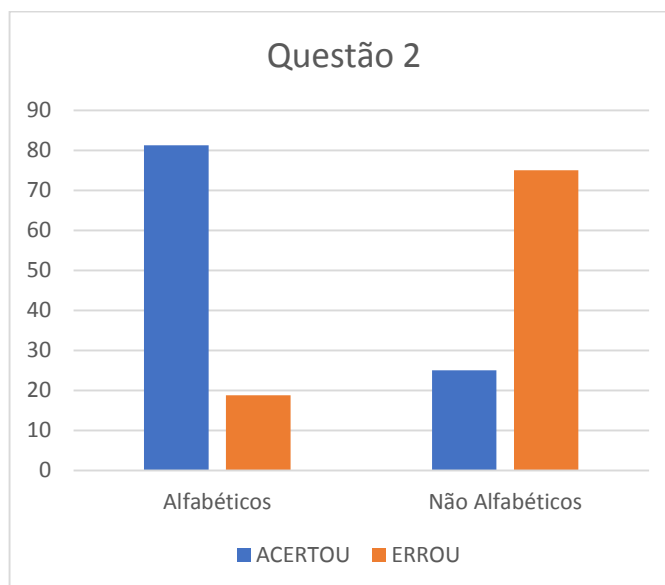
Profa.: No texto a palavra “morta de fome” significa o que? O que significa essa palavra? Olha só... (a professora relê a parte do texto) “morta de fome, uma raposa foi até um vinhedo, sabendo que ia encontrar muita uva. A safra tinha sido excelente” (em seguida, a professora lê a questão e as alternativas). O que significa “morta de fome”? a) morta, b) faminta, c) cansada, d) triste.

Aluno: Faminta.

Profa.: Então, assinala a palavra faminta.

Nessa questão o índice de acerto dos alfabéticos foi bem superior ao dos não alfabéticos, como mostra a imagem. Possivelmente, como se trata de uma questão muito específica de vocabulário, os alunos desconheciam o termo “faminta” e não o relacionaram com a expressão “morta de fome”.

Figura 8 – Índice de acertos entre alfabéticos e não alfabéticos (questão 2)

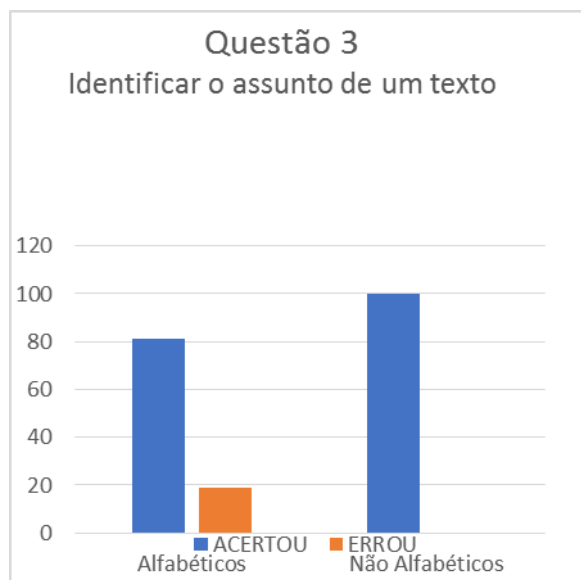


Fonte: elaborada pela própria pesquisadora (2018).

Já as questões que apresentaram melhores resultados foram as questões 3 (identificar o assunto de um texto), 6 (realizar inferências a partir da leitura de textos que articulam a linguagem verbal e não verbal) e 7 (estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos).

Na questão 3, foi utilizado para a questão um texto do gênero científico, não apresentando problemas aos alunos, possivelmente por ser um tipo de texto que desperta interesse e curiosidades entre as crianças. A figura a seguir demonstra, inclusive, que todos os alunos não alfabéticos acertaram a questão.

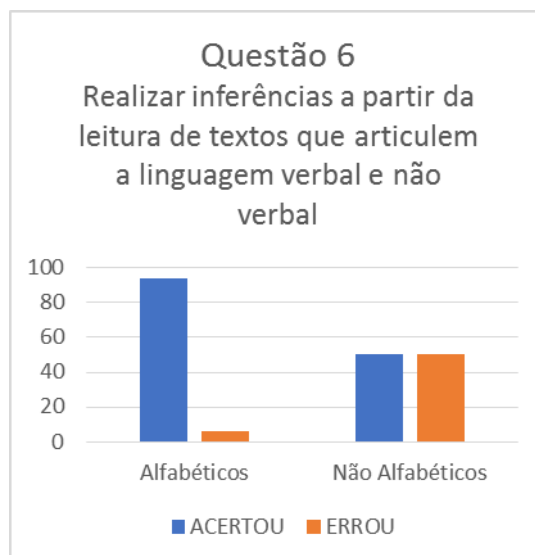
Figura 9: – Índice de acertos entre alfabéticos e não alfabéticos (questão 3)



Fonte: elaborada pela própria pesquisadora (2018).

Na questão 6, na qual os alunos tiveram um dos melhores resultados, pensamos que a utilização de gênero de texto multimodal (história em quadrinhos) facilitou e contribuiu para que eles estabelecessem a inferência, de modo a chegar à resposta esperada. A figura 10 mostra que quase todos os alfabetizados acertaram a questão e alguns não alfabetizados mobilizaram estratégias de compreensão textual e chegaram à resposta esperada.

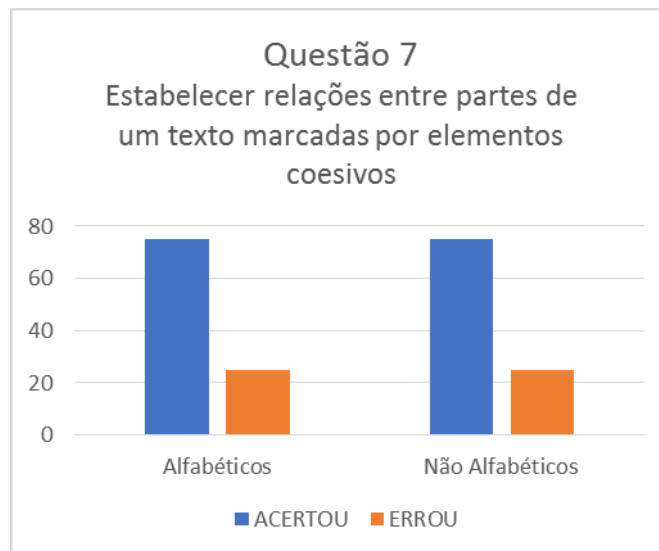
Figura 10 – Índice de acertos entre alfabéticos e não alfabéticos (questão 6)



Fonte: elaborada pela própria pesquisadora (2018).

A questão 7 foi a que obteve o maior índice de acertos da turma, com 85,7%. A questão solicita que o aluno identifique um elemento de coesão, o qual retoma um nome anteriormente citado no texto. As crianças não tinham dúvidas ao responder a pergunta, logo diziam que o texto estava falando do ornitorrinco. O principal motivo aparente para a assertividade dos alunos na resposta talvez seja pelo fato de o animal ser o principal assunto do texto, citado repetidamente no decorrer da leitura. A estratégia de leitura utilizada com a professora, retomando o texto e enfatizando o termo “ele” também foi um importante facilitador da compreensão pelos alunos.

Figura 11: – Índice de acertos entre alfabéticos e não alfabéticos (questão 7)



Fonte: elaborada pela própria pesquisadora (2018).

Em síntese, os resultados apresentados nos levaram a perceber que os textos que selecionamos para a sondagem são predominantemente escritos, o que dificultou a mobilização de estratégias e habilidades de compreensão leitora pelos alunos não alfabéticos. Na questão que apresenta o texto que articula linguagem verbal e não verbal (história em quadrinhos), os alunos obtiveram um dos melhores resultados.

Por outro lado, pudemos perceber que os alunos alfabéticos também apresentaram dificuldade de compreensão leitora, restringindo-se à decifração do escrito, e desconsiderando outros elementos do texto que contribuem para sua compreensão, como ocorreu com a questão da capa do livro, texto que também articula linguagem verbal e não verbal. Acreditamos que esse é um dos grandes problemas que enfrentamos na alfabetização: o privilégio que é dado, nas práticas de sala de aula, à apropriação do sistema alfabético de escrita em detrimento das práticas de compreensão leitora.

Podemos dizer que os dados que obtivemos nessa sondagem pré-teste, ainda que possam ser mais explorados, permitiram-nos perceber alguns aspectos que necessitam ser repensados para uma sondagem de compreensão leitora no 1º ano, a saber:

- excluir a habilidade 1: “realizar inferências a partir da leitura de textos verbais”;
- selecionar textos multimodais e multissemióticos;
- ter mais cuidado na elaboração das questões e alternativas;
- utilizar os textos originais, tal como circulam nos seus suportes, com imagens coloridas, para que as crianças consigam visualizar melhor; de preferência utilizar o próprio livro (no caso de histórias), folhetos de propaganda originais, recorte de jornais, etc.
- dividir a sondagem em dois dias, para que as crianças não percam a atenção.

ANEXO A - PROVINHA BRASIL (2016)



PROVINHA BRASIL

Avaliando a alfabetização

GUIA DE APLICAÇÃO

LEITURA • TESTE 1

2016

INEP



Ministério da
Educação

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PÁTRIA EDUCADORA



ELABORAÇÃO:

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)

Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb)

Caro(a) Professor(a),

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) e com o apoio da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) e de universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica do MEC, implementou, em 2008, a **Avaliação da Alfabetização Infantil – Provinha Brasil**. Trata-se de um instrumento de avaliação aplicado no início e no término do ano letivo, com a finalidade de auxiliar professores e gestores a monitorarem os processos de desenvolvimento da alfabetização oferecida nas escolas públicas brasileiras.

O *kit* da Provinha Brasil é composto por três documentos: **Guia de Aplicação**; **Caderno do Aluno**; **Guia de Apresentação, Correção e Interpretação dos Resultados**. Importante ressaltar que os professores e a equipe escolar precisam conhecer todos os documentos que compõem o *kit* para compreender a metodologia da avaliação, bem como seus objetivos.

O Guia de Aplicação visa oferecer as orientações gerais sobre a aplicação do Caderno do Aluno referente à primeira etapa da Provinha Brasil, a ser realizada no primeiro semestre do ano letivo de 2016.

Esta primeira edição, a ser efetuada no início do ano letivo, tem como principal objetivo realizar o diagnóstico dos níveis de alfabetização dos alunos após um ano de estudos no ensino fundamental, de maneira que as informações resultantes possam auxiliar o trabalho do professor e dos gestores ao longo do ano. A segunda edição, que será realizada no final do ano letivo, possibilitará uma comparação com os resultados obtidos neste primeiro momento da avaliação.

Nesse contexto, os objetivos da primeira edição da Provinha são:

- i) avaliar o nível de alfabetização dos alunos no início do segundo ano de escolarização;
- ii) aperfeiçoar os planejamentos e a execução das práticas pedagógicas a partir do diagnóstico do nível de alfabetização dos alunos; e
- iii) oferecer subsídios para a formulação de políticas de alfabetização.

COMO APLICAR A PROVINHA BRASIL?

É fundamental que os professores, em especial aqueles das turmas que participam da avaliação, reúnam-se para organizar o dia da aplicação, marcando uma data para que todas as turmas do segundo ano da escola façam o teste no mesmo dia, a fim de assegurar a padronização da aplicação.

QUAIS ALUNOS PARTICIPAM DA PROVINHA BRASIL?

A Provinha Brasil deve ser aplicada a todos os alunos matriculados no segundo ano do ensino fundamental. Assim, a definição dos alunos que farão o teste depende da trajetória escolar individual. O foco da avaliação está na contribuição da educação formal para a alfabetização.

COMO É O TESTE DA PROVINHA BRASIL 2016?

O teste que cada aluno receberá é composto por:


- ✓ uma questão-exemplo, para orientar os alunos sobre como deverão responder ao teste;
- ✓ 20 questões de múltipla escolha, com quatro alternativas cada.

Para entender a forma de aplicação, você deve conhecer os três tipos de questões:

Tipo 1 – Totalmente lidas pelo(a) professor(a)/aplicador(a);

Tipo 2 – Parcialmente lidas pelo(a) professor(a)/aplicador(a);

Tipo 3 – Totalmente lidas pelos alunos.

O megafone [] indicará todas as vezes que o enunciado da questão, o texto-base e/ou as alternativas serão lidas pelo(a) professor(a)/aplicador(a).

Antes de realizar a aplicação, recomenda-se uma leitura cautelosa de todas as questões e de seus diferentes enunciados. Nesse momento, é importante consultar o **Caderno do Aluno**, visualizando como os itens são apresentados para os alunos.

COMEÇANDO A APLICAÇÃO

- Motive os alunos a fazerem o teste. Explique que eles vão fazer uma atividade diferente e que, para compreendê-la, é necessário que sigam atentamente todas as suas orientações.
- Distribua o caderno de teste para os alunos.
- Peça aos alunos que escrevam o nome na linha que consta na capa do caderno.
- Caso haja alunos que ainda tenham dificuldade em escrever o nome, avise que você o escreverá para eles.
- Diga aos alunos que só abram o caderno quando você pedir que o façam.
- Peça aos alunos para abrirem a primeira página do caderno e aguardarem a sua orientação para mudar de página.
- A primeira página do teste do aluno tem um exemplo de questão. Aproveite esse momento para ensiná-los a responder ao teste.

✓ Leia o enunciado da questão-exemplo e certifique-se de que os alunos compreenderam o que está sendo solicitado.

✓ Caso necessário, leia-o mais vezes, porém, avise aos alunos que, quando iniciarem o teste, você só poderá repetir a leitura duas vezes.

✓ Esclareça que existe apenas uma resposta correta para cada questão.

✓ Diga aos alunos para marcarem um "X" apenas em um quadradinho, aquele que tiver a resposta correta, e sem dizer a resposta em voz alta.

✓ Circule entre as carteiras e verifique se os alunos compreenderam que deverão marcar o "X" somente em um quadradinho.

- Após a resolução do exemplo, terá início a aplicação do teste. Avise aos alunos que a atividade irá começar.
- Diga aos alunos que, se não souberem a resposta, não devem marcar o "X", podendo deixar a questão em branco.
- Peça aos alunos que, ao terminarem de responder cada questão, aguardem em silêncio até que todos tenham respondido e que não passem para a página seguinte antes de receberem autorização para fazê-lo.
- As orientações e explicações que se fizerem necessárias deverão ser oferecidas sempre para o conjunto da turma, a fim de não privilegiar um aluno em detrimento de outro.

Questão-exemplo

Este é o exemplo que está no teste dos alunos e que você deverá resolvê-lo junto com eles.

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos **SOMENTE** a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

Perceba que, neste tipo de questão, você **NÃO** deverá ler as opções de resposta para os alunos, pois nelas não aparece o megafone.



Marque um X no quadradinho da palavra CAMISETA.




- (A) CANETA
- (B) CAMISOLA
- (C) CAMISETA
- (D) CAMIONETA


Verifique se todos os alunos compreenderam como devem marcar a resposta.

Questão 1

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos **SOMENTE** as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

 Veja a figura.



 Marque um X no quadradinho em que aparece a letra inicial do nome do animal.

- (A) Z
- (B) V
- (C) J
- (D) F

Comentário: Este item avalia a habilidade de identificar a relação entre grafema e fonema, neste caso, o fonema /f/, a partir da letra inicial do nome do animal representado pela imagem (foca). Para responder corretamente à questão, o estudante precisa relacionar a grafia da letra F ao seu fonema (alternativa D). Ao marcar a alternativa (A), o estudante, provavelmente, confundiu o fonema /f/ com o grafema Z. Ao marcar a alternativa (B), o estudante, provavelmente, realiza a troca surdo-sonora dos fonemas /f/ e /v/. Ao marcar a alternativa (C), o estudante, provavelmente, confundiu a pronúncia da letra F com o grafema J.

8

LEITURA
GUIA DE APLICAÇÃO
2016 • TESTE 1PROVINHA
BRASIL 2016**Questão 2**

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.




Faça um X no quadradinho que mostra as letras M, U, S.

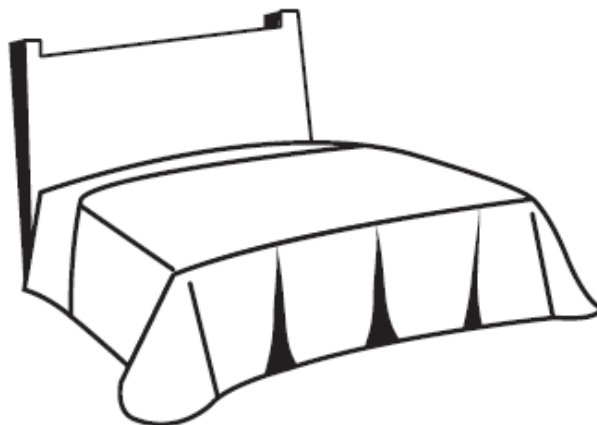
- (A) M O P
- (B) S G T
- (C) M U S
- (D) N C U


Comentário: Este item avalia a habilidade de reconhecer as letras do alfabeto. Nesse caso, o estudante precisa identificar, dentre as alternativas, a sequência de letras ditadas pelo aplicador. Ao marcar a alternativa (C), provavelmente, o estudante demonstra que já consegue relacionar fonemas ditados ao sinal gráfico correspondente. Ao marcar a alternativa (A), o estudante, possivelmente, considerou apenas a primeira letra da sequência. Caso tenha marcado a alternativa (B), é possível que tenha considerado apenas a última letra da sequência ditada. Ressalte-se que, no caso do estudante marcar a alternativa (D), também há a possibilidade de ele ter confundido a grafia da letra M, que está na sequência ditada, com a da letra N presente nesta alternativa.

Questão 3

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos **SOMENTE** as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

 Veja a figura.



 Marque um X no quadradinho em que está escrito o nome da figura.

- (A) CAMA
- (B) DAMA
- (C) FAMA
- (D) LAMA

Comentário: Este item avalia a habilidade de reconhecer o valor sonoro de uma sílaba a partir de uma imagem, variando, nas alternativas, apenas a sílaba inicial das palavras. Para responder corretamente à questão, o estudante precisará identificar a sílaba CA como a sílaba inicial do nome do objeto apresentado na imagem (alternativa A). Ao optar pelas alternativas (B), (C) ou (D), o estudante, provavelmente, ainda não consegue estabelecer relação entre grafemas e fonemas em sílabas.

10

LEITURA
GUIA DE APLICAÇÃO
2016 • TESTE 1PROVINHA
BRASIL 2016**Questão 4**

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.




Faça um X no quadradinho em que está escrita a palavra GATO.

- (A) GALO
- (B) GATO
- (C) GADO
- (D) GAGO

Comentário: Este item avalia a habilidade de reconhecer, a partir de uma palavra ditada, o valor sonoro de uma sílaba. Para que o estudante responda corretamente à questão, ele precisará identificar, entre as palavras listadas, aquela que corresponde ao que foi ditado pelo aplicador, a partir do reconhecimento da variação de apenas uma sílaba no final das palavras. Ao marcar a alternativa (B), o estudante, provavelmente, conseguiu identificar corretamente a sílaba final TO presente na palavra GATO. Ao marcar as alternativas (A), (C) ou (D), é provável que o estudante não tenha reconhecido a variação da sílaba no fim da palavra, demonstrando alguma dificuldade em estabelecer relação entre a correspondência grafema/fonema das sílabas.

Questão 5

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.


 Marque com um X o quadradinho da placa que apresenta apenas letras.



Comentário: Este item avalia a habilidade de reconhecer letras, diferenciando-as de outros sinais gráficos. Caso opte pela alternativa (C), o aluno demonstra dominar a habilidade avaliada, considerando textos e suportes textuais de circulação social. O estudante que assinalou as alternativas (A) ou (B) pode ter considerado nas placas elementos semelhantes a letras, como a letra "o" (alternativa A) e a letra "d" minúscula na alternativa (B). Na alternativa (D), é possível que o estudante não diferencie letras de numerais.

Questão 5

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos **SOMENTE** a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.


 Marque com um X o quadradinho da placa que apresenta apenas letras.



Comentário: Este item avalia a habilidade de reconhecer letras, diferenciando-as de outros sinais gráficos. Caso opte pela alternativa (C), o aluno demonstra dominar a habilidade avaliada, considerando textos e suportes textuais de circulação social. O estudante que assinalou as alternativas (A) ou (B) pode ter considerado nas placas elementos semelhantes a letras, como a letra "o" (alternativa A) e a letra "d" minúscula na alternativa (B). Na alternativa (D), é possível que o estudante não diferencie letras de numerais.

Questão 5

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

 Marque com um X o quadradinho da placa que apresenta apenas letras.




Comentário: Este item avalia a habilidade de reconhecer letras, diferenciando-as de outros sinais gráficos. Caso opte pela alternativa (C), o aluno demonstra dominar a habilidade avaliada, considerando textos e suportes textuais de circulação social. O estudante que assinalou as alternativas (A) ou (B) pode ter considerado nas placas elementos semelhantes a letras, como a letra "o" (alternativa A) e a letra "d" minúscula na alternativa (B). Na alternativa (D), é possível que o estudante não diferencie letras de numerais.

12


LEITURA
GUIA DE APLICAÇÃO
2016 • TESTE 1PROVINHA
BRASIL 2016**Questão 6**

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos **SOMENTE** as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

 Veja a figura.



FURNARI, E. *Nem te conto!* São Paulo: Moderna, 2003.


 Faça um X no quadradinho da frase que conta o que acontece na figura.

- (A) O MENINO ESTÁ LENDO NA CAMA.
- (B) O MENINO ESTÁ SENTADO NA CAMA.
- (C) O MENINO ESTÁ COMENDO NA CAMA.
- (D) O MENINO ESTÁ DORMINDO NA CAMA.


Comentário: Este item avalia a habilidade de ler frases, neste caso, tendo por referência uma imagem. Como 'O menino' e 'na cama' estão presentes em todas as alternativas, o estudante deverá reconhecer a locução verbal correta ou ler toda a frase, de modo a identificar aquela que representa corretamente a imagem (alternativa B). Ao marcar as alternativas (A), (C) ou (D), o estudante, possivelmente, fez leituras parciais da frase.

Questão 7

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos **SOMENTE** as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes. Certifique-se de que todos os alunos reconhecem a imagem como PERA.

 Veja a figura.



 Faça um X no quadradinho que mostra o nome dessa fruta.


- (A) PERA
- (B) PERU
- (C) PELO
- (D) PELE

Comentário: Este item avalia a habilidade de reconhecer o valor sonoro de uma sílaba a partir de uma imagem em que se varia, nas alternativas, apenas a sílaba final das palavras. Para responder corretamente à questão, o estudante precisa reconhecer a sílaba final da palavra que está representada na imagem (alternativa A). Ao optar pelas alternativas (B), (C) ou (D), é provável que o estudante ainda apresente dificuldade em identificar a correspondência sonora das sílabas.

14

LEITURA
GUIA DE APLICAÇÃO
2016 • TESTE 1PROVINHA
BRASIL 2016**Questão 8**

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

 Veja a figura.



 Faça um X no quadradinho em que está escrita a letra inicial da palavra CINTO.

- (A) I
- (B) T
- (C) C
- (D) Z


Comentário: Este item avalia a habilidade de identificar a relação entre grafemas e fonemas com mais de uma correspondência sonora. Para marcar a alternativa correta, o estudante precisará identificar o grafema C, que corresponde ao fonema /s/, como a letra inicial da palavra representada pela imagem (alternativa C). Ao optar pela alternativa (A), o estudante, provavelmente, considerou o som da vogal presente na sílaba inicial da palavra, não observando o fonema /s/ presente na sílaba. Ao marcar a alternativa (B), o estudante pode ter se atido ao valor sonoro da sílaba final, apontando a letra T como gabarito. Ao marcar a alternativa (D), é possível que o estudante tenha considerado a semelhança sonora entre os fonemas representados pelas sílabas ZI e CI.

Questão 9

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos **SOMENTE** as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

 Leia o texto. Quando todos terminarem de ler, eu vou dizer o que é para fazer.



 Faça um X no quadradinho que mostra o nome do título do livro.

- (A) RUTH ROCHA
- (B) WALTER ONO
- (C) O COELHINHO DA PÁSCOA
- (D) O COELHINHO QUE NÃO ERA DE PÁSCOA


Comentário: Este item avalia a habilidade de localizar informação explícita em textos. Para responder corretamente à questão, o estudante precisará identificar no gênero "capa de livro" qual é o título, mobilizando o conhecimento que tem sobre o gênero (alternativa D). Ao marcar as alternativas (A) ou (B), o estudante, provavelmente, desconsiderou as características gráficas do gênero "capa de livro". Ao marcar a alternativa (C), o estudante, provavelmente, se ateu apenas à imagem, desconsiderando o texto na sua totalidade.

Questão 9

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

 Leia o texto. Quando todos terminarem de ler, eu vou dizer o que é para fazer.



 Faça um X no quadradinho que mostra o nome do título do livro.

- (A) RUTH ROCHA
- (B) WALTER ONO
- (C) O COELHINHO DA PÁSCOA
- (D) O COELHINHO QUE NÃO ERA DE PÁSCOA

Comentário: Este item avalia a habilidade de localizar informação explícita em textos. Para responder corretamente à questão, o estudante precisará identificar no gênero "capa de livro" qual é o título, mobilizando o conhecimento que tem sobre o gênero (alternativa D). Ao marcar as alternativas (A) ou (B), o estudante, provavelmente, desconsiderou as características gráficas do gênero "capa de livro". Ao marcar a alternativa (C), o estudante, provavelmente, se ateuve apenas à imagem, desconsiderando o texto na sua totalidade.


Questão 10

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos **SOMENTE** as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

 Observe o cartaz.



Disponível em: <http://bibliotecamedicinauff.com.br>. Acesso: 23 dez. 2013.

 Marque um X no quadradinho que mostra o assunto desse texto.

- (A) BRINCADEIRA DE SUPER-HERÓI.
- (B) CAMPANHA DE VACINAÇÃO.
- (C) DIVERSÃO NO PARQUE.
- (D) VENDA DE FANTASIAS.


Comentário: Este item avalia a habilidade de reconhecer o assunto do texto com o apoio das características gráficas. Para responder corretamente à questão, o estudante terá que relacionar a linguagem verbal e não verbal presente no cartaz para compreender o texto e o seu sentido global (alternativa B). Ao escolher a alternativa (A), possivelmente, o estudante foi atraído pelas imagens das crianças brincando e pelo fragmento de texto "Leve seu super-herói". Ao escolher a alternativa (C), provavelmente, o estudante levou em consideração apenas as imagens que remetem a um parque, desconsiderando o texto verbal. Ao escolher a alternativa (D), provavelmente, o estudante foi atraído pelas imagens das roupas das crianças e do personagem Zé Gotinha que remetem ao mundo da fantasia.

Questão 11

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos **SOMENTE** as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

 Veja a ficha.

BARATA – GELADEIRA


 Faça um X no quadradinho em que estão escritas as mesmas palavras que aparecem na ficha.

- (A) Barata – Geladeira
- (B) BATATA – GARRAFA
- (C) Barata – GAZELA
- (D) BALEIA – geladeira

Comentário: Este item avalia a habilidade do estudante reconhecer diferentes tipos de letras. Para responder corretamente à questão, o estudante precisa ler as duas palavras do enunciado, escritas com letra de imprensa maiúscula, e identificar, dentre as alternativas, em qual elas aparecem escritas com letra de imprensa maiúscula-minúscula (alternativa A). Ao marcar a alternativa (B), o estudante provavelmente considerou apenas os grafemas iniciais das duas palavras, que são iguais aos grafemas das palavras do enunciado. Ao marcar a alternativa (C), o estudante provavelmente manteve sua atenção apenas na primeira palavra. Ao marcar a alternativa (D), o estudante provavelmente leu apenas a segunda palavra e não se atentou para a primeira.

Questão 12

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.


 Leia o texto. Depois que todos terminarem, vou fazer uma pergunta.

QUEBRA-CABEÇA**MATERIAL**

1 FIGURA RETIRADA DE REVISTA OU JORNAL
1 PEDAÇO DE PAPELÃO
COLA
TESOURA

**MODO DE FAZER**

RECORTE O PAPELÃO DO TAMANHO DA FIGURA. COLE A FIGURA NO PAPELÃO E DEIXE UM TEMPO PARA SECAR. DEPOIS DE SECO, CORTE O PAPELÃO COM A FIGURA EM DIFERENTES FORMAS: QUADRADAS, RETANGULARES OU TRIANGULARES.
PARA BRINCAR É SÓ MISTURAR E DEPOIS MONTAR.


 Para que serve o texto que você leu?

- (A) VENDER UM QUEBRA-CABEÇA.
- (B) ENSINAR A FAZER UM QUEBRA-CABEÇA.
- (C) ENSINAR A BRINCAR COM QUEBRA-CABEÇA.
- (D) ANUNCIAR A BRINCADEIRA COM QUEBRA-CABEÇA.


Comentário: Este item avalia o reconhecimento da finalidade do texto com o apoio das características gráficas do texto-base ou do gênero. Para chegar à resposta correta, o estudante precisa observar a organização textual e os elementos da apresentação gráfica, de forma a concluir a finalidade deste texto específico (alternativa B). Ao marcar as alternativas (A), (C) ou (D), o estudante provavelmente se concentrou em informações isoladas, como o título do texto ou a imagem, desconsiderando outros elementos textuais que determinam a sua finalidade.

Questão 13

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos **SOMENTE** as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

 Veja a figura.




 Faça um X no quadradinho em que está escrita a palavra JOANINHA.

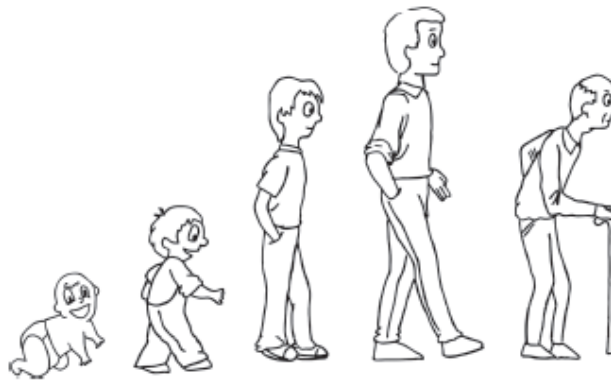
- (A) JATINHO
- (B) JAQUINHA
- (C) JOANINHA
- (D) JOÃOZINHO

Comentário: Este item avalia a habilidade de ler palavras e estabelecer relação entre significante e significado a partir de uma imagem. Para marcar a alternativa correta, o estudante precisará identificar, dentre as alternativas, aquela que se relaciona à imagem (alternativa C). Ao marcar as alternativas (A) ou (B), o estudante, possivelmente, manteve sua atenção no grafema inicial J, desconsiderando as demais letras que compõem a palavra. O estudante que marcou a alternativa (D), possivelmente, fez uma leitura parcial da palavra, identificando a sílaba inicial JO e o dígrafo NH.

Questão 14

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos **SOMENTE** a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

 Observe a imagem e responda à questão.




A FIGURA MOSTRA:

- (A) AS PESSOAS BRINCANDO.
- (B) UMA CRIANÇA NA FILA DA ESCOLA.
- (C) UM SENHOR ATRAVESSANDO A RUA.
- (D) AS DIFERENTES IDADES DA PESSOA.

Comentário: Este item avalia a habilidade de inferir informações a partir de um texto não verbal cuja imagem representa as diferentes etapas da vida humana. Para chegar à resposta correta, o estudante precisará fazer a leitura global da imagem, de forma a perceber que a posição em que as figuras humanas aparecem, do mais novo para o mais velho, indica as diferentes fases da vida (alternativa D). Ao optar pelas alternativas (A), (B) ou (C), o estudante pode ter feito uma leitura parcial da imagem, considerando apenas alguns personagens isolados, relacionando-os a cenas cotidianas: um bebê brincando, uma criança na fila da escola ou um idoso atravessando a rua.

Questão 15

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes. Antes de ler a segunda instrução, certifique-se de que todos realizaram a leitura.

 Leia o texto.

O BRASIL É O MAIOR

O MAIOR CAJUEIRO DO MUNDO TEM AS RAÍZES FINCADAS NA CIDADE DE PARNAMIRIM, A DEZENOVE QUILOMETROS DE NATAL. A ÁRVORE POTIGUAR TEM CERCA DE OITO MIL METROS QUADRADOS – MAIOR QUE UM CAMPO DE FUTEBOL – E PRODUZ QUASE OITENTA MIL CAJUS POR ANO.

O Brasil é o maior. BRASIL: almanaque de cultura popular. São Paulo, ano 15, n. 175, nov. 2013.


 Marque um X no quadradinho que mostra o assunto do texto.

- (A) O TAMANHO DO BRASIL.
- (B) O TAMANHO DO CAJUEIRO.
- (C) O TAMANHO DE PARNAMIRIM.
- (D) O TAMANHO DE UM CAMPO DE FUTEBOL.

Comentário: Este item avalia a habilidade de reconhecer o assunto de um texto, a partir da leitura individual, sem o apoio do título ou de características gráficas. Para responder corretamente à questão, o estudante precisará ler o texto, articulando as diferentes informações disponíveis, de forma a reconhecer o assunto principal (alternativa B). Ao optar pela alternativa (A), é possível que o estudante tenha focado sua atenção no título "O Brasil é o maior". Ao optar pelas alternativas (C) ou (D), é possível que o estudante tenha focado sua atenção em partes isoladas do texto, sem apreender o sentido global.

Questão 16

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes. Para se referir à palavra "sílabas", utilize o nome a que seus alunos estão habituados (sílabas, parte, pedacinho etc.).

 Faça um X no quadradinho que mostra o número de sílabas da imagem que você está vendo.



- (A) 5
- (B) 4
- (C) 3
- (D) 2

Comentário: Este item avalia a habilidade de identificar o número de sílabas de uma palavra a partir de uma imagem. Para respondê-lo corretamente (alternativa C), o estudante necessita segmentar a palavra CAMINHÃO em sílabas (CA-MI-NHÃO). Ao assinalar a alternativa (A), o estudante pode ter levado em consideração o tamanho do objeto, fazendo opção pelo maior número de sílabas apresentado nas alternativas. A opção pela alternativa (B) pode sinalizar que o estudante considerou o último fonema da palavra como uma sílaba independente (CA-MI-NHÃO-O). Caso assinale a alternativa (D), provavelmente, o estudante considerou que as duas primeiras sílabas da palavra formavam apenas uma (CAMI-NHÃO).

Questão 17


Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos **SOMENTE** as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

 Leia o texto.

QUAL É A MAIOR BALEIA DO MUNDO?

É A BALEIA-AZUL, QUE TAMBÉM É O MAIOR ANIMAL DO MUNDO. O MAMÍFERO PODE MEDIR DE 20 A 30 METROS E PESAR ATÉ 160 TONELADAS! O CORAÇÃO É DO TAMANHO DE UM CARRO PEQUENO. O PULMÃO? PODE CONTER 5 MIL LITROS DE AR E A BOCA CHEGA A 6 METROS DE LARGURA.

ELA SE ALIMENTA DE PEQUENOS PEIXES, ALGAS E LULAS. SEUS RUÍDOS SÃO OS MAIS ALTOS DO MUNDO E ATINGEM 188 DECIBÉIS – MAIS FORTE DO QUE O SOM DE UM AVIÃO. VISTAS EM TODOS OS OCEANOS, NADAM EM PEQUENOS GRUPOS.

 As palavras **SEUS RUÍDOS** se referem

- (A) À BOCA.
- (B) À BALEIA.
- (C) AO AVIÃO.
- (D) AO CORAÇÃO.

Comentário: Este item avalia a habilidade de identificar repetições e substituições que contribuem para a coesão e coerência textuais. Para que o estudante responda corretamente à questão, precisará considerar a adequação do elemento substituído, além da pertinência da relação de sentido estabelecido entre os elementos coesivos e referentes no texto. Ao optar pela alternativa (B), o estudante, provavelmente, compreendeu que "SEUS RUÍDOS" está se referindo à baleia. Ao marcar as demais alternativas, (A), (C) ou (D), o estudante, provavelmente, relacionou "SEUS RUÍDOS" aos termos "BOCA", "AVIÃO" e "CORAÇÃO" pelo fato de seus significados remeterem a ruídos.

Questão 18


Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

 Leia o texto.

BICHO GOSMENTO

POR ONDE PASSA, O CARACOL DEIXA UM RASTRO DE GOSMA. ECA! ANIMAL TERRESTRE, ELE MORA EM LUGARES ÚMIDOS, COMO BOSQUES, JARDINS, HORTAS E PARQUES... POR SER UM BICHO TERRESTRE, ELE RESPIRA AR. UM ORIFÍCIO NA LATERAL DO CORPO LEVA OXIGÊNIO PARA O PULMÃO.

Bicho gosmento. Recreio, n. 653, p. 28, 13 set. 2012.


 O texto tem a finalidade de

- (A) AMEDRONTAR ALGUÉM.
- (B) DIVERTIR AS CRIANÇAS.
- (C) INFORMAR SOBRE ALGO.
- (D) REFLETIR COM O LEITOR.

Comentário: Este item avalia a habilidade de reconhecer a finalidade do texto a partir da leitura individual. Para que o estudante responda corretamente, deverá ler o texto e relacionar suas informações, reconhecendo, assim, sua finalidade (alternativa C). Caso assinale alguma das demais alternativas, o estudante pode ter realizado a leitura fragmentada e utilizado elementos isolados do texto, por exemplo, "bicho gosmento"; "rastro de gosma" e "Eca!", que levaram a hipóteses equivocadas sobre a finalidade.

Questão 19

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos **SOMENTE** as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes. Dê tempo para que os alunos leiam o texto.

 Leia o texto.

A FOCA

QUER VER A FOCA
FICAR FELIZ?
É PÔR UMA BOLA
NO SEU NARIZ.

QUER VER A FOCA
BATER PALMINHA?
É DAR A ELA
UMA SARDINHA.

QUER VER A FOCA
FAZER UMA BRIGA?
É ESPETAR ELA
BEM NA BARRIGA!

MORAES, V. A arca de Noé. São Paulo: Cia. das Letras, 2002 (fragmento).

 Marque um X no quadradinho que mostra o assunto do texto.

- (A) A BOLA.
- (B) A FOCA.
- (C) A BARRIGA.
- (D) A SARDINHA.

Comentário: Este item avalia a habilidade de reconhecer o assunto de um texto com o apoio do título. Ao marcar a alternativa (B), o estudante, provavelmente, reconhece o assunto principal de um texto, em que o título pode ser usado como apoio. Ao marcar as alternativas (A), (C) ou (D), o estudante, provavelmente, se concentrou em fragmentos do texto como “bola no nariz”, “espetar a barriga” ou “bater palminha para a sardinha”.

Questão 20

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.



Leia o texto silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, eu vou dizer o que é para fazer.

ASSIM COMO OS LOBOS, DE QUEM SÃO DESCENDENTES, OS CÃES SE COMUNICAM PELA VOZ. CADA LATIDO É UMA FORMA DE COMUNICAÇÃO E EXISTEM LATIDOS PARA MEDO, RAIVA, FOME, PAQUERA E MUITO MAIS. OUTRA FORMA DE COMUNICAÇÃO É O XIXI! OS CACHORROS DEIXAM A MARCA EM POSTES E ÁRVORES PARA QUE OUTROS CÃES SINTAM O CHEIRO E SAIBAM QUE O LUGAR TEM DONO.

ZANELATO, D.; CALDAS, J.; NEVES, N. Como os cachorros se comunicam entre eles? Revista Recreio, ano 12, n. 651, ago. 2012 (fragmento).



Faça um X no quadradinho que indica qual é o assunto do texto.

- (A) O CÃO E SUA DESCENDÊNCIA DO LOBO.
- (B) A FORMA DE COMUNICAÇÃO ENTRE OS CÃES.
- (C) O XIXI COMO FORMA DE COMUNICAÇÃO.
- (D) A MARCA DOS CÃES EM POSTES E ÁRVORES.

Comentário: Este item avalia a habilidade de reconhecer o assunto de um texto a partir da leitura individual. Para respondê-lo corretamente (alternativa B), o estudante necessita considerar o texto como um todo, de modo a reconhecer o assunto. Caso o estudante tenha assinalado uma das demais alternativas (A), (C) ou (D), provavelmente, considerou apenas fragmentos informativos que compõem o texto, como a descendência do animal (A), o xixi como forma de comunicação (C) ou as marcas deixadas em postes e árvores como meio para se comunicar (D).



