



**INSTITUTO
FEDERAL**
Mato Grosso

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO – IFMT**

UNIVERSIDADE DE CUIABÁ – UNIC

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ENSINO

**AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (ANA):
PERCEPÇÕES DE DOCENTES SOBRE A HABILIDADE DE LEITURA**

MARINETE MARIA DA GUIA CAMPOS BARROS

CUIABÁ, MT

2020

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO – IFMT

UNIVERSIDADE DE CUIABÁ – UNIC

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ENSINO

AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (ANA):
PERCEPÇÕES DE DOCENTES SOBRE A HABILIDADE DE LEITURA

MARINETE MARIA DA GUIA CAMPOS BARROS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso e Universidade de Cuiabá, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Linha de Pesquisa: Ensino de Linguagens e seus Códigos

Orientador: Prof. Dr. Epaminondas de Matos Magalhães

CUIABÁ / MT

2020

Dados internacionais de catalogação na fonte
(Elaboração automática de acordo com os dados fornecidos pela autora)

M332a Maria da Guia Campos Barros, Marinete

Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA): percepções de docentes sobre a habilidade de leitura / Marinete Maria da Guia Campos Barros – Cuiabá/MT, 2020.

131 f.

Orientador: Epaminondas de Matos Magalhães

Dissertação (CBA - Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Cuiabá, 2020.

1. Leitura. 2. Avaliação. 3. Habilidade de Leitura da ANA/2016.
I. Título.

Bibliotecário: Jorge Nazareno Martins Costa (CRB1/3205)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO
CAMPUS CUIABÁ – CEL. OCTAYDE JORGE DA SILVA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
Nível Mestrado

ATA DE DEFESA

Aos dezessete dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte, às 14 horas, no Programa de Pós-Graduação em Ensino do Instituto Federal de Mato Grosso, em Rede com a Universidade de Cuiabá, sob a presidência do Prof. Dr. Epaminondas de Matos Magalhães, como Orientador, e com a participação dos membros examinadores Profa. Dra. Cláudia Lúcia Landgraf Pereira Valério da Silva, como examinadora Interna e a Profa. Dra. Ana Lúcia Nunes da Cunha Vilela, como Examinadora Externa, reuniram-se a banca de Exame de Defesa de **Marinete Maria da Guia Campos Barros**, aluna do Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino. A dissertação intitulada **Avaliação Nacional de Alfabetização(ANA): Percepções de docentes sobre a habilidade de leitura** foi apresentada e após a arguição da banca foi **APROVADA**. Para constar, foi lavrada a presente ata que, depois de lida, segue assinada pelos membros da banca examinadora.

Prof. Dr. Epaminondas de Matos Magalhães – Presidente da Mesa e Orientador
IFMT

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso –

Profa. Dra. Cláudia Lúcia Landgraf P. Valério da Silva - Examinadora Interna
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT

Profa. Dra. Ana Lúcia Nunes da Cunha Vilela - Examinadora Externa
Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT

Cuiabá, 17 de abril de 2020

Dedico o resultado desta pesquisa a todos os profissionais da educação, em especial os alfabetizadores que, em meio a tantas dificuldades inerentes à profissão, buscam fazer o seu trabalho com afinco, ensinando as nossas crianças o sentido da leitura para a compreensão e participação nesse mundo globalizado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela sabedoria e persistência, pois sem o Seu cuidado eu certamente não teria chegado até aqui. Neste percurso, por muitas vezes senti medo, mas a Sua presença era tão forte em minha vida, que logo esse sentimento ia embora e a certeza da vitória invadia o meu coração.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Epaminondas de Matos Magalhães, pela dedicação, paciência e determinação demonstradas nesses dois anos; por ter que orientar uma pedagoga em processo de formação de sua identidade leitora, que se viu envolta num mundo de muitas descobertas; por acreditar ser possível desenvolver este trabalho tão complexo, que envolveu dois temas de muitas facetas—a leitura e a avaliação; pelos cortes preciosos durante a pesquisa e orientações pertinentes ao objetivo desejado, meu muito obrigado.

A todos os professores doutores do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino (PPGEn) do Mestrado Acadêmico em Ensino, que, mediante a partilha de seus conhecimentos, contribuíram muito para a minha formação como pessoa, pesquisadora e profissional da educação.

À minha família, por entender a ausência nos instantes de encontro familiar e festas. Em várias situações, tive que me privar desse contato, por não conseguir me desvencilhar da preocupação com a escrita da dissertação, que é um período dos mais solitários, porém, com o incentivo de todos, consegui continuar trilhando o caminho de construção desta história.

À Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso e à Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Várzea Grande, que me concederam o afastamento para a qualificação com o único propósito firmado de que a pesquisa desenvolvida viesse contribuir para a melhoria do ensino das nossas crianças.

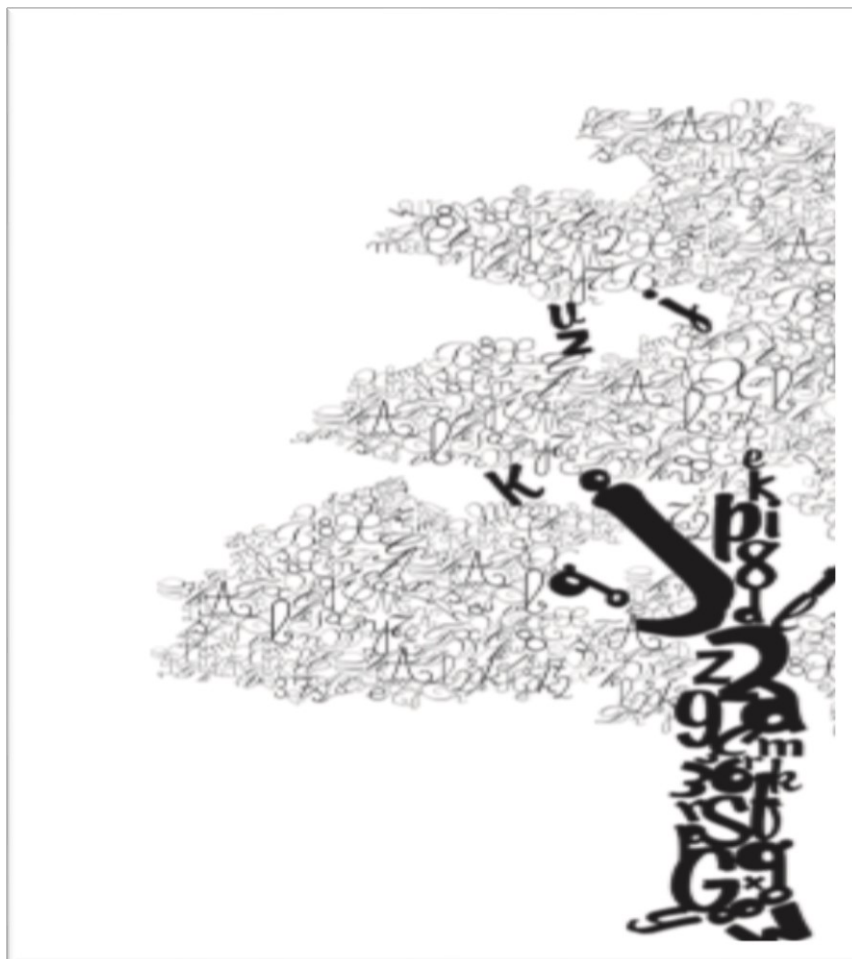
Às gestoras das escolas públicas que me receberam com carinho e atenção, e permitiram o desenvolvimento da pesquisa, e às professoras que se dispuseram a fazer parte deste processo de construção de conhecimento, muito obrigada.

Aos meus colegas da turma de 2018, que, na diversidade de formações, crenças, gostos e atitudes, deixaram um pouco de si e levaram um pouco de mim.

Agradeço imensamente à Profa. Maria Urbana da Silva, pessoa dotada de um coração imenso e com muita vontade de compartilhar o seu conhecimento com outras pessoas, que me ajudou, e muito, cedendo alguns materiais para estudo, conversando, questionando, incentivando-me a continuar trilhando o caminho para a conclusão da pesquisa.

Aos membros da banca examinadora, Profas. Dras. Cláudia Lúcia Landgraf Pereira Valério da Silva e Ana Lúcia Nunes da Cunha Vilela, pelas sugestões e contribuições dadas na ocasião do exame de qualificação, com carinho e respeito.

À minha eterna amiga, Erotildes Leite, com quem, desde os primeiros dias de aula, firmei uma amizade de companheirismo, respeito, cumplicidade e muito amor. Acredito não ter sido por acaso o nosso encontro. Sei que o caminho foi difícil, mas se tornava leve quando dividíamos as nossas angústias, tristezas, frustrações e alegrias.



Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade, a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação.

Carta de Paulo Freire aos Professores

RESUMO

Esta pesquisa se propôs investigar como os professores alfabetizadores concebem a leitura e que implicações suas concepções têm para a prática pedagógica, tomando como parâmetro a Avaliação Nacional de Alfabetização de 2016 (ANA/2016), visto que se tem hoje um número expressivo de crianças saindo do ciclo de alfabetização sem as habilidades desejáveis de leitura, pois decodificam, mas não compreendem o que leem. Objetivando investigar essa problemática, o estudo buscou identificar as concepções de leitura do professor alfabetizador de duas escolas públicas de Várzea Grande, Mato Grosso, e os efeitos em sua prática pedagógica. Foram apresentadas reflexões com o suporte teórico de Smith (1989), Solé (1998), Kleiman (2002,2004), Teberosky e Colomer (2003), Koch e Elias (2012), Cafiero (2005) e Cosson (2018), e com base nas informações obtidas no lócus da pesquisa com os respectivos sujeitos. Nesta dissertação, inicialmente procurou-se consolidar a concepção de leitura norteadora da discussão, que consiste em compreendê-la não apenas como uma decodificação de signos, mas como um processo de interação entre autor, texto e leitor, mediado pelos conhecimentos prévios dos alunos. Buscando entender as implicações que podem advir da concepção reducionista de leitura por parte do docente em sua prática pedagógica e que podem influenciar na aprendizagem da criança em relação à leitura, objetivou-se refletir sobre os pressupostos teóricos que balizam a concepção de leitura do docente e as que estão subjacentes nas habilidades de leitura da ANA, por ser um instrumento que fornece dados sobre o desempenho dos alunos no final da alfabetização. Assim, realizou-se um estudo de caso com uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada cujo lócus da pesquisa foi delimitado em duas escolas públicas, tendo como sujeitos duas docentes do segundo ano do ciclo de alfabetização. Para tanto, foram utilizados os instrumentos de entrevistas e observação nas salas de aula. Procedeu-se à interpretação dos dados com base na análise de conteúdo de Bardin (1997) e na análise textual discursiva de Moraes (2003). A partir da interpretação, foram estabelecidas três categorias para análise: a leitura na perspectiva do professor alfabetizador, as práticas de leitura observadas nas escolas A e B, e o que pensam as professoras entrevistadas sobre a avaliação da ANA. A interpretação dos dados permitiu concluir que as concepções de leitura do professor têm implicações nas práticas de leitura realizadas em sala de aula e, em consequência, na aprendizagem das habilidades de leitura da ANA.

Palavras-chave: Leitura. Avaliação. Habilidades de leitura da ANA/2016.

ABSTRACT

This research aimed to investigate how literacy teachers conceive reading and what implications their conceptions have for pedagogical practice, taking the National Literacy Assessment of 2016 (ANA/2016) as a parameter, since today there are a significant number of children leaving the literacy cycle without the desirable reading skills, since they decode but do not understand what they read. Aiming to investigate this problem, the study sought to identify the reading conceptions of the literacy teacher of two public schools in Várzea Grande, Mato Grosso, and the effects on their pedagogical practice. Reflections were presented with the theoretical support of Smith (1989), Solé (1998), Kleiman (2002, 2004), Teberosky and Colomer (2003), Koch and Elias (2012), Cafiero (2005) and Cosson (2018), and based on the information obtained in the locus of the research with the respective subjects. In this dissertation, we initially tried to consolidate the concept of reading that guides the discussion, which consists in understanding it not only as a decoding of signs, but as a process of interaction between author, text and reader, mediated by the previous knowledge of the students. In order to understand the implications that the reductionist concept of reading may have on the part of the teacher in his pedagogical practice and that it may influence the learning of the child in relation to reading, the aim was to reflect on the theoretical assumptions that guide the teacher's concept of reading and those that underlie ANA's reading skills, since it is an instrument that provides data on the performance of students at the end of literacy. Thus, a case study was carried out with a qualitative approach, of an applied nature whose locus of research was delimited in two public schools, having as subjects two teachers of the second year of the literacy cycle. For this, the instruments of interviews and observation were used in the classrooms. The data were interpreted based on the content analysis of Bardin (1997) and the discursive textual analysis of Moraes (2003). From the interpretation, three categories were established for analysis: reading from the perspective of the literacy teacher, the reading practices observed in schools A and B, and what the interviewed teachers think about the evaluation of ANA. The interpretation of the data led to the conclusion that the teacher's conceptions of reading have implications for the reading practices performed in the classroom and, consequently, for the learning of ANA's reading skills.

Keywords: Reading. Evaluation. Reading skills of ANA/2016.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perfil dos professores participantes da pesquisa	23
Quadro 2: Roteiro da entrevista.....	27
Quadro 3: Interpretação pedagógica da escala de leitura	80
Quadro 4: Categoria I - Leitura na perspectiva do professor alfabetizador.....	86
Quadro 5: Categoria II - Práticas de leitura realizadas nas Escolas A e B	95
Quadro 6: Categoria III - O que pensam as professoras entrevistadas sobre a avaliação da ANA.....	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Resultado da ANA em leitura (2016).....	17
Tabela 2: Resultado da proficiência em leitura das Escolas A e B	22
Tabela 3: Observação das habilidades de leitura.....	25
Tabela 4: Matriz de Referência em Leitura - Professora A.....	114
Tabela 5: Matriz de Referência Leitura - Professora B.....	116

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Síntese da metodologia – Estudo de Caso	28
Figura 2: Resultados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil	54
Figura 3: Matriz de Referência em Leitura	75
Figura 4: Leitura – Resultado Brasil – SAEB/ANA 2016.....	81

LISTA DE SIGLAS

- ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
- ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CBA – Ciclo Básico de Alfabetização
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CONSED – Conselho Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
- CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
- DRC-MT – Documento Referencial Curricular de Mato Grosso
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento de Ensino
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INAF – Indicadores Nacionais de Alfabetização Funcional
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC – Ministério de Educação
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PDE-Escola – Plano de Desenvolvimento da Escola
- PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
- PMALFA – Programa Mais Alfabetização
- PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola
- PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- PROVÃO – Exame Nacional de Conclusão de Curso

PUC-RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

SAEB – Avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

SEB/MEC – Secretaria de Educação Básica do Ministério de Educação

UNB – Universidade de Brasília

UNCME – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

UNDIME – União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

EA – Escola A

EB – Escola B

PA – Professora A

PB – Professora B

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA: CAMINHO PERCORRIDO	21
1.1 Metodologia	21
1.2 Escolha do campo e dos sujeitos da pesquisa	22
1.3 Instrumentos metodológicos	23
1.3.1 Observação	23
1.3.2 Entrevista	25
CAPÍTULO 2 – BALIZANDO CONCEITOS: AS CONCEPÇÕES DE LEITURA E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA ESCOLAR	29
2.1 A leitura e suas concepções	29
2.2 O processamento da leitura	36
2.3 Estratégias de leitura: uma possibilidade de trabalho na escola	40
2.4 O real contexto da leitura na escola	46
2.5 Mediação da leitura na escola	52
2.6 A leitura nos documentos oficiais	58
CAPÍTULO 3 – AVALIAR: DESAFIO CONSTANTE PARA A ESCOLA E O PROFESSOR	64
3.1 Avaliar: uma ação necessária	64
3.2 Avaliação externa	69
3.3 Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)	72
3.4 Matriz de Referência em leitura na ANA	74
3.5 Escalas de proficiência	78
CAPÍTULO 4 – DESVELANDO O PROBLEMA: ANÁLISE DOS RESULTADOS	84
4.1 Leitura na perspectiva do professor alfabetizador	85
4.2 Práticas de leitura realizadas nas Escolas A e B	94
4.2.1 Recorte de observação na sala de aula da Professora A	96
4.2.2 Recorte de observação na sala de aula da Professora B	103
4.3 O que pensam as professoras entrevistadas sobre a avaliação da ANA	107
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICES	129
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	130
APÊNDICE B – Documento de consentimento da participação na pesquisa	131

INTRODUÇÃO¹

Desde a década de 1980, muitos estudos e discussões com foco na leitura e alfabetização têm acontecido nos vários campos da ciência: psicologia, linguística, psicolinguística, antropologia, antropolinguística. Essas discussões foram sendo amplamente disseminadas no campo acadêmico, iniciando um processo de debates, seminários e produções científicas que culminaram numa nova vertente para a concepção de leitura, além da decodificação de palavras, frases, sendo uma prática social que remete a outros textos e leituras a partir da própria história de vida do leitor.

Nesse processo, a alfabetização sofreu a influência sobretudo dos estudos de Emília Ferreira e Ana Teberosky (1985), passando a ser vista como um processo individual, intransferível, durante o qual a criança vai construindo o seu conhecimento sobre o sistema de escrita alfabético, atribuindo sentido com seus conhecimentos prévios mobilizados durante as atividades, compreendendo e utilizando a leitura nas diversas práticas da cultura escrita.

A influência desses estudos no campo da educação é inegável, sendo perceptível nos documentos oficiais implementados: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Referencial Curricular de Mato Grosso - Ensino Fundamental - Anos Iniciais (DRC-MT), que orientam as escolas nas ações pedagógicas de ensino e aprendizagem dos alunos.

No entanto, mesmo com todo esse movimento de discussão no campo acadêmico, as orientações dos documentos oficiais, a democratização do acesso ao ensino, a ampliação do tempo do estudante no Ensino Fundamental de oito para nove anos e a implementação de políticas públicas², deparamos com resultados das avaliações externas internacionais (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA) e nacionais (Prova Brasil, Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA) apresentando índices abaixo do esperado. Muitas crianças e jovens apresentam dificuldades no desenvolvimento das capacidades de ler,

¹ Nesta Introdução tomo a palavra em primeira pessoa, por se tratar de um relato da minha trajetória acadêmica e profissional.

² Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), formação de professores, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Programa Mais Alfabetização (PMALFA). O PNAIC foi instituído pelo governo federal firmando compromisso com os estados e municípios para a alfabetização de todas as crianças do país até os oito anos de idade, incluindo formação com todos os professores alfabetizadores (BRASIL, 2015). O PMALFA foi instituído como estratégia do Ministério da Educação para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018).

interpretar, compreender e produzir texto. Isso se evidencia ao observamos os resultados apresentados na Tabela 1, que demonstram claramente essa problemática no país e, conseqüentemente, nos estados e municípios.

De fato, esse problema não é recente. Desde o início da minha carreira como professora, assumindo a sala de alfabetização, vi-me em meio a essas dificuldades dos alunos. Saindo da universidade, não sabia o que fazer, assim andei pelas veredas assimiladas na formação inicial e, observando os professores, passei a utilizar as mesmas práticas no que tange ao ensino da leitura. Em alguns momentos, utilizei o método sintético, que parte do ensino das unidades menores (letras, sílabas ou fonemas) e depois ia “somando os pedaços” para chegar à “codificação” e à “decodificação”. Em outro momento, recorri ao método analítico, começando a ensinar com unidades maiores com “significado” – palavras, frases, histórias – e, aos poucos, os alunos analisavam e partiam em unidades menores. Isso se deu no final da década de 1980.

No ano 2000 passei a trabalhar em duas escolas, uma pública e outra privada. Os alunos de ambas as redes apresentavam as mesmas dificuldades para aprender a ler, compreender e produzir textos. Comecei, então, a me questionar: Por que as crianças apresentam tantas dificuldades para aprender a ler e compreender? Essa indagação fez parte da minha vida profissional por longos anos. Aos poucos, em virtude das formações, encontros, seminários e estudos, fui refletindo sobre as concepções redutoras da leitura e da alfabetização vigentes naquele período. Desse modo, iniciei um processo interior de releitura da minha prática, essencial para a constituição da minha subjetividade.

Em 2008 tive uma experiência que ampliou a minha visão e a preocupação com o ensino: fui eleita coordenadora e, em seguida, diretora de uma escola pública que atendia a alunos do 4º ano (anos iniciais) até o 6º ano (anos finais) do Ensino Fundamental, na qual os problemas para ler, compreender e escrever continuavam a fazer parte desse universo. Muitos alunos estavam chegando ao 4º ano com as habilidades leitoras de uma criança do 1º ano. De novo a pergunta que ficara lá atrás voltava à tona: Por que as crianças estão chegando ao 4º ano sem ler e escrever textos simples?

Com essa situação, implantei na unidade escolar o Projeto “Lendo eu Aprendo”, com o objetivo de mobilizar o envolvimento da comunidade escolar nas várias práticas de leitura. Foram realizadas algumas atividades, como o dia “D” da leitura, ocasião em que todos da escola paravam para ler: funcionários, alunos, professores, equipe gestora. As temáticas

selecionadas inseriam no contexto de cada segmento gincana da leitura com teatros, dança, música, concurso literário, empréstimo de livros, criação do cantinho da leitura, além de outras ações.

Em 2015 fui atuar na Secretaria Municipal de Educação de Várzea Grande como técnica responsável pelo acompanhamento pedagógico das escolas que trabalhavam com o Ensino Fundamental - Anos Iniciais (4º e 5º). A realidade piorou, o percentual de alunos com problemas na leitura e escrita cresceu, pois se tratava de uma rede de ensino. Naquela época, fiquei responsável por acompanhar o resultado das avaliações externas das escolas que trabalhavam com o 4º e o 5º ano. Em visita às unidades escolares e acompanhando os resultados das avaliações internas e externas, foi possível constatar o grande número de alunos que ingressavam no 4º ano do Ensino Fundamental apresentando dificuldades em dominar as capacidades básicas de leitura. Mesmo sendo esperado que esses alunos recém-egressos do ciclo de alfabetização houvessem consolidado as habilidades mínimas, esse objetivo não estava se concretizando, o que é possível observar nos resultados da avaliação da ANA no ano de 2016.

Tabela 1: Resultado da ANA em Leitura (2016)

	Brasil	Mato Grosso	Várzea Grande
Nível 1 - Elementar	21,74	18,17	21,64
Nível 2 - Básico	32,99	35,14	35,57
Nível 3 - Adequado	32,28	35,11	32,49
Nível 4 - Desejável	12,99	11,58	10,29

Fonte: INEP/2016

Ao fazer uma análise mais detalhada do resultado da avaliação da ANA, conforme Tabela 1, observa-se que os índices não são muito diferentes no país, em Mato Grosso e em Várzea Grande. No Brasil, do total de 2.206.625 alunos que fizeram a avaliação, 54,73% apresentaram resultado insuficiente na leitura (entre 1 e 2) e 45,27% obtiveram nível suficiente (entre 3 e 4). No estado não foi diferente, pois 53,31% tiveram resultado insuficiente na leitura (entre 1 e 2), enquanto 46,69% alcançaram nível suficiente (entre 3 e 4). No município de Várzea Grande, 57,21% foram insuficientes na leitura (escala entre 1 e 2) e 42,78% alcançaram nível suficiente (entre 3 e 4).

Nesse cenário, percebe-se que a problemática da leitura não é específica de uma série/ano, mas da construção do sujeito na condição de aluno, pois tal dificuldade pode acompanhá-lo nos anos posteriores, chegando ao Ensino Superior, contribuindo para que tenhamos analfabetos funcionais³. A esse respeito, Kleiman (2002) enfatiza a importância da mediação do professor, principalmente nos anos iniciais, na elaboração das atividades a serem trabalhadas com os alunos de forma gradual, partindo de um nível menor de complexidade, para que, aos poucos, possam resolvê-las com certa autonomia. Nesse conjunto de atividades é de suma importância a inserção na sala de aula dos diferentes tipos de textos e gêneros textuais que circulam nas mais diferentes esferas da sociedade para que os alunos venham participar com autonomia e flexibilidade.

Desse modo, constata-se o quanto é necessária a intervenção pedagógica do docente no ensino da leitura, sobretudo no início da escolarização. A partir desse enfoque e das inquietações que me acompanharam ao longo da minha vida profissional, pergunto: Como os professores alfabetizadores concebem a leitura e que implicações suas concepções têm para a prática pedagógica? As concepções de leitura desses docentes diferem daquela que fundamenta a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)? Os professores conhecem as habilidades de leitura da ANA e as utilizam nas atividades de sala? São perguntas que norteiam esta pesquisa e que conduzem ao objetivo de **identificar as concepções de leitura do professor alfabetizador de duas escolas públicas de Várzea Grande e suas implicações para a prática pedagógica.**

Diante desses questionamentos, levanto algumas hipóteses para as possíveis causas. Primeiro, as concepções de leitura dos professores alfabetizadores têm implicações em sua prática pedagógica. Segundo, os docentes não conhecem as habilidades da ANA. Terceiro, as práticas de leitura efetivadas por eles em sala de aula não condizem com a concepção e habilidades de leitura avaliadas pela ANA. Essas hipóteses permearão o desenvolvimento da pesquisa, devendo ser confirmadas ou rechaçadas de forma mais clara e incisiva durante a análise dos resultados.

A investigação foi realizada em duas escolas da rede pública de Várzea Grande, localizadas na periferia da cidade, que participaram da ANA em 2016. Os sujeitos da pesquisa foram duas docentes que trabalhavam com o segundo ano do ciclo de alfabetização. O

³ É considerado analfabeto funcional o indivíduo que apresenta muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto (AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2018).

embasamento teórico-metodológico é de cunho sociointeracionista e a pesquisa se insere numa abordagem qualitativa, de natureza aplicada, em que realizo um estudo de caso descritivo, utilizando técnicas de entrevista e observação.

A fim de facilitar a compreensão da organização dos eixos temáticos, esta dissertação está dividida em quatro capítulos. No primeiro, intitulado “Metodologia: caminho percorrido”, é descrito o percurso da elaboração e da execução da investigação, situando o leitor no engajamento da pesquisa. Inicialmente informo sobre a abordagem adotada, a definição dos métodos, a escolha do campo de observação, os sujeitos e as técnicas de observação e entrevista.

No segundo capítulo, “Balizando conceitos: as concepções de leitura e suas implicações na prática escolar”, são apresentadas as noções de leitura que têm norteado as discussões em nosso país. Nesse contexto, busco em Solé (1998), Smity (1989), Kleiman (2002, 2004), Koch e Elias (2012), Cafiero (2005), Cosson (2018), Teberosky e Colomer (2003), além de outros, concepções de leitura que ampliam o conhecimento, saindo de uma visão reducionista de decodificação de sílabas, palavras e frases para uma mais enunciativa e reflexiva, que trata a leitura como um processo de interação entre autor, leitor e texto num determinado contexto, condição necessária à compreensão. Discorro sobre a importância do processamento da leitura para o avanço da criança na compreensão leitora, das estratégias de leitura nas etapas antes, durante e depois, reflito sobre o contexto real da leitura nas escolas e a importância da mediação dos professores no incentivo à leitura e dos documentos oficiais como balizadores das ações pedagógicas na escola.

No terceiro capítulo, “Avaliar: desafio constante para a escola e o professor”, reflito inicialmente sobre a avaliação, trazendo a discussão sobre o ato de examinar e o ato de avaliar, tendo em vista que ainda são observados muitos equívocos nessa prática em sala de aula e na compreensão dos dados do resultado das avaliações externas. Entendo ainda ser importante fazer uma breve reflexão crítica sobre as avaliações externas, em especial a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), e analisar a Matriz de Referência com as respectivas habilidades, compreendendo os dados relacionados à proficiência de leitura.

No quarto capítulo, “Desvelando o problema: análise dos resultados”, são apresentadas as categorias que foram reveladas a partir dos resultados da entrevista e observação, tendo como suportes teóricos a análise de conteúdo de Bardin (1977) e a análise textual discursiva de Moraes (2003). As categorias aqui tratadas são: a) “Leitura na perspectiva do professor alfabetizador”, refletindo sobre a concepção subjacente à prática do professor; b) “Práticas de leitura realizadas nas escolas A e B”, que descreve as situações de leitura vivenciadas na sala

de aula, trazendo um recorte das observações realizadas nesse ambiente; c) “O que pensam as professoras entrevistadas sobre a avaliação da ANA”, em que se conhece as impressões dos docentes a respeito das habilidades de leitura inseridas nesse instrumento e sua finalidade.

Destaco que o resultado desta pesquisa potencializará no campo acadêmico, na Secretaria de Educação e nas escolas reflexões críticas à medida que traz em seu escopo as fragilidades percebidas nas concepções de leitura dos docentes, sinalizando as implicações sociais decorrentes dessa ausência de compreensão na vida do aluno. Uma das consequências dessa resistência em trabalhar com a leitura se reflete justamente nos resultados das avaliações externas nacionais e internacionais. Assim, sugiro um possível desdobramento deste trabalho quanto à formação inicial e continuada dos docentes na perspectiva do incentivo a uma formação contínua, pensando no professor como leitor de livros literários.

Por fim, apresento as "Considerações finais", quando exponho de forma clara e sucinta a análise dos dados, permitindo concluir de forma segura que as concepções redutoras de leitura dos professores alfabetizadores podem implicar a dificuldade de leitura apresentada pelos alunos do segundo ano do ciclo.

CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA: CAMINHO PERCORRIDO

Iniciamos este capítulo descrevendo os caminhos seguidos durante a pesquisa, a fim de inserir o leitor na problemática da investigação, possibilitando sua compreensão a respeito da dinâmica da organização da dissertação e dos resultados alcançados. Fazem parte deste texto os objetivos da investigação, a escolha do campo de observação, os sujeitos da pesquisa, a definição dos métodos, técnicas e procedimentos para análise. Esperamos que, no decorrer da leitura, o leitor se sinta imerso no contexto da investigação.

1.1 Metodologia

Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa de natureza aplicada, descritiva, interpretativa, pois consideramos o processo de interação pesquisador–sujeito–objeto dentro de um contexto social para a solução de problemas. Nesse aspecto, a pesquisadora Minayo (2016, p. 20) esclarece que “[...] a pesquisa qualitativa se preocupa com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes dos seres humanos que pensam, interpretam dentro e a partir da realidade vivida”.

Nessa perspectiva, a preocupação não foi com os dados brutos, mensuráveis, mas com a qualidade dos significados que envolvem cada realidade observada, o que nos levou a realizar a pesquisa na escola, pois é nesse espaço que as interações acontecem entre os sujeitos. Portanto, optamos pelo estudo de caso visando conhecer um dado particular em profundidade, ou seja, a concepção de leitura do professor alfabetizador de duas escolas públicas e as implicações para a prática pedagógica no contexto de sua produção, a sala de aula.

Desse modo, foram estabelecidos os objetivos que conduziram a nossa investigação:

- 1) identificar as concepções de leitura do professor alfabetizador;
- 2) identificar a concepção de leitura que norteia a avaliação da ANA;
- 3) identificar as práticas pedagógicas de leitura dos professores alfabetizadores e a relação com suas concepções de leitura em observância às habilidades da ANA.

Para alcançar tais objetivos, foi necessária a imersão na realidade da sala de aula em busca de significados para a compreensão do fenômeno estudado. Por esse motivo, decidimos desenvolver o estudo de caso múltiplo (YIN, 2015), em que as investigações de fenômenos sociais contemporâneos não podem ser manipuladas pelo pesquisador, que não interfere nos

comportamentos relevantes que influenciam e/ou alteram seu objeto de estudo. Yin (2015, p. 67) argumenta que “[...] se você puder fazer até mesmo um estudo de caso de ‘dois casos’, suas chances de realizar um bom estudo de caso serão melhores do que com o uso do projeto de caso único”. Essa é uma metodologia potencializadora de uma visão mais profunda, ampla e integrada de uma unidade social complexa, como é o caso da escola composta por múltiplas variáveis.

Muitas interrogações podem surgir em virtude de os participantes deste estudo serem somente duas docentes de duas escolas, pois há uma discussão muito acirrada no campo acadêmico sobre a amostra dos resultados. Todavia, Yin (2015) alerta-nos para a falsa ideia de que um estudo de caso deve obedecer a uma “amostra” de determinado universo, pois o que está em causa não é uma generalização estatística, mas uma generalização analítica. Diante disso, a nossa preocupação não é com a quantidade de sujeitos, mas com a qualidade dos dados e o processo da sua construção e interpretação. Para a operacionalização do trabalho investigativo, utilizamos como recursos as técnicas da entrevista e da observação, que explicaremos com maior clareza adiante.

1.2 Escolha do campo e dos sujeitos da pesquisa

O campo de pesquisa foi constituído por duas escolas da rede pública de ensino do município de Várzea Grande/MT, que participaram da ANA na edição de 2016. A escolha das escolas seguiu os seguintes critérios: localização (ambas na periferia); construção arquitetônica (semelhanças estruturais); nível de proficiência em leitura, sendo uma com maior e outra com menor resultado, como mostra a seguir.

Tabela 2: Resultado da proficiência em leitura das escolas A e B

Escola	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 3 + Nível 4
Escola A	27,85	44,3	24,05	3,8	27.85
Escola B	8,65	25,96	43,27	22,12	65,39

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Cultura Esporte e Lazer de Várzea Grande

Para a seleção das professoras, foram utilizados como critérios a experiência em alfabetização e a participação no programa de formação continuada para professores alfabetizadores, o PNAIC, ofertada pelo governo federal em parceria com os estados,

municípios e universidades federais, e cujo foco é a alfabetização e o letramento na perspectiva sociointeracionista.

Quadro 1: Perfil dos professores participantes da pesquisa

Escola	Professores	Formação em nível médio e superior	Especialização	Tempo de serviço no ensino fundamental (anos iniciais)	Participação no PNAIC
EA	PA	Magistério e Pedagogia	Educação Infantil e Alfabetização	8 anos	2015/2016
EB	PB	Magistério e Pedagogia	Educação Infantil	9 anos	2013/2017

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa

Observando os dados do Quadro 1, verificamos que, no curso superior, as professoras fizeram o Magistério no Ensino Médio e Pedagogia. Na formação profissional, a Professora A fez especialização em Educação Infantil e Alfabetização, e a Professora B, em Educação Infantil. Quanto ao tempo de atuação no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, as professoras mostraram uma experiência superior a oito anos de efetivo exercício na profissão, saindo do estágio da experiência inicial de 1 a 5 anos, conforme Tardif (2012).

1.3 Instrumentos metodológicos

Como informado anteriormente, a pesquisa foi desenvolvida em duas escolas da rede pública, tendo como sujeitos duas professoras alfabetizadoras. Para a compreensão da concepção de leitura que permeia a prática das docentes e o conhecimento que possuem em relação às habilidades de leitura da avaliação da ANA, utilizamos a observação não participante e a entrevista semiestruturada como instrumentos para a coleta dos dados.

1.3.1 Observação

A observação científica é diferente da observação do senso comum: na primeira, buscam-se dados válidos e confiáveis, enquanto na segunda, não há critérios precisos. Na pesquisa qualitativa, a observação é uma das mais importantes fontes de informações, e as anotações cuidadosas e detalhadas vão construir os dados brutos que formarão o *corpus* para análise, de acordo com Vianna (2003). O pesquisador esclarece que “[...] para observar não

basta simplesmente olhar, deve saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos” que acontecem no contexto da investigação científica (p. 12).

O objetivo central da nossa observação foi verificar as práticas de leitura dos professores alfabetizadores em sala de aula com um olhar voltado também para as habilidades de leitura da ANA. A esse respeito, Vianna (2003) defende que a observação realizada no contexto de sala de aula possibilita uma gama de informações, por ser um local rico de elementos a observar e pesquisar.

Por essa razão, decidimos pela observação não participante, por julgá-la a mais adequada para investigar o problema de pesquisa. Não havendo um envolvimento do pesquisador com as atividades desenvolvidas em sala de aula, é uma observação aberta na qual os participantes sabem que são sujeitos de uma pesquisa. Ao iniciar esse processo, conversamos com as professoras e os alunos para oferecer esclarecimentos sobre o trabalho e seus objetivos, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice A). A observação foi realizada em 24 horas/aula para cada turma, em dias alternados.

Durante a observação, foi utilizado um roteiro com questões-chave, pontuando os elementos em que deveríamos centrar nossos olhares, a fim de que não ficássemos sem rumo em meio a tantas situações diárias. Para não perder o foco, observamos as seguintes situações: os momentos de leitura em sala de aula e a forma como aconteciam; as atividades de interpretação e compreensão da leitura; a motivação para a participação dos alunos; e os gêneros textuais trabalhados na sala de aula.

Com o objetivo de eliminar possíveis problemas de esquecimento nas anotações das observações, inserimos o “caderno de campo”, que funcionou como um diário no qual foram anotadas todas as manifestações observadas no período da nossa pesquisa, dando atenção às práticas de leitura em sala de aula. Segundo Vianna (2003, p. 59), é de fundamental importância que o pesquisador desenvolva um método pessoal para as suas anotações, evitando a possibilidade de ser traído pela memória, e faça um registro de natureza narrativa de tudo o que foi constatado no período da observação. Além da narrativa, utilizamos uma tabela contendo as nove habilidades de leitura elencadas na Matriz de Referência da ANA e os dias com os respectivos campos para assinalar quais delas foram trabalhadas no decorrer da aula. Por enquanto, não faremos a sua interpretação, reservando-a para o capítulo da análise dos resultados.

Tabela 3: Observação das habilidades de leitura

Habilidades de leitura	1	2	3	4	5	6	Total
1 - Ler palavras com estrutura silábica canônica							
2 - Ler palavras com estrutura silábica não canônica							
3 - Reconhecer a finalidade do texto							
4 - Localizar informações explícitas em texto							
5 - Compreender os sentidos de palavras e expressões do texto							
6 - Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais							
7 - Realizar inferências a partir da leitura do texto que articulam linguagem verbal e não verbal							
8 - Identificar o assunto de um texto							
9 - Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos							

Fonte: INEP (2013)

1.3.2 Entrevista⁴

Com o objetivo de identificar as concepções de leitura do professor e o seu conhecimento quanto às habilidades de leitura avaliadas na ANA, utilizamos a técnica da entrevista. E o que é uma entrevista? Para Gil (2008, p. 109), é uma técnica em que o entrevistador se coloca perante o entrevistado com o objetivo de fazer perguntas para obtenção dos dados que interessam à investigação. Nesse processo, há uma espécie de interação, diálogo entre as partes, em que uma busca coletar dados e a outra é a fonte de informação.

Nesse aspecto, a entrevista consiste numa fonte muito rica de obtenção de dados, auxiliando na compreensão da problemática da pesquisa, e nesse aspecto o mais importante é ouvir cuidadosamente o entrevistado. Yin (2015) defende que a entrevista permite aos entrevistados bem-informados a possibilidade de proporcionar *insights* importantes sobre os assuntos ou ações tratadas na investigação.

⁴ As entrevistas foram gravadas no celular, conforme TCLE.

Portanto, consideramos os professores sujeitos imprescindíveis na realização deste estudo, pois contribuíram com suas experiências, cultura, conhecimento para o enfrentamento, entendimento ou crítica ao objeto de pesquisa que nos propusemos investigar. Para Bauer e Gaskell (2003), a entrevista é o ponto de entrada para o investigador conhecer o mundo do entrevistado, pois permite uma compreensão das narrativas mais subjetivas. Neste caso, a entrevista com as docentes nos permitiu interação e ação cooperativa, em que a palavra funcionou como elo de construção e reconstrução do conhecimento.

Para sua realização, iniciamos apresentando às docentes os objetivos da investigação e da entrevista, explicando a importância da sua contribuição. Decidimos, em comum acordo, que faríamos a entrevista no término das observações, pois consideramos de crucial importância criar certo grau de confiança e empatia antes da coleta das colocações. Após o período da observação, realizamos a entrevista na biblioteca da escola, lugar tranquilo, afastado do barulho, com duração de quarenta minutos aproximadamente. Optamos por fazer uma entrevista semiestruturada e organizamos um roteiro com perguntas abertas, com flexibilidade na sequência, e a apresentação delas. Durante os encontros, à medida que as professoras iam discorrendo sobre o assunto, outras perguntas foram sendo formuladas para melhor compreender o fenômeno estudado. Utilizamos um roteiro (Quadro 2) com três blocos de perguntas com ênfase nos objetivos gerais e específicos que estipulamos. As questões serviram para direcionar esse momento para que o foco da discussão fosse mantido ao longo da entrevista.

Quadro 2: Roteiro da entrevista

ENTREVISTA		
1 - IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO (ENTREVISTADO)		
A - Nome:		
B - Idade:	Gênero:	
C - Graduação:	Especialização:	Mestrado:
D - A sua graduação foi realizada: () presencial () a distância		
E - Tempo de serviço na docência:		
F - Série/ano/ciclo em que leciona:		
G - Participou do PNAIC? () Sim () Não Em que ano?		
2 – FICHA DE CARACTERIZAÇÃO CONTEXTUAL DA ENTREVISTA		
A - Data da entrevista: __/__/__		
B - Lugar da entrevista:		
C - Duração da entrevista:		
D - Autoriza a entrevista ser gravada? () Sim () Não		
3 - QUESTÕES “GUARDA-CHUVA” PARA A ENTREVISTA		
A - Na sua graduação teve disciplinas que estudassem sobre a leitura?		
B - O que você compreende como leitura?		
C - Quais teóricos subsidiam a sua prática sobre a leitura em sala de aula?		
D - Que importância você daria ao ensino de leitura em sala de aula?		
E - Que habilidades de leitura você acredita serem necessárias para que um aluno seja considerado um leitor competente?		
F - Como você acha que pode ajudar o aluno a se tornar um leitor competente?		
G - Conhece o resultado da proficiência de leitura da sua escola na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) de 2016?		
H - Conhece as habilidades de leitura cobradas na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)?		
I - Que tipo de leitura você acha que é cobrada na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)?		
J - De que forma você insere as habilidades de leitura cobradas na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) em sala de aula?		
K - Como você percebe a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)?		
L - Você acredita que elas avaliam as competências leitoras do aluno?		
M - Que fatores você considera que contribuem para a dificuldade dos alunos em aprender a ler?		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Entendemos que, se não houvesse esse direcionamento, correríamos o risco de falar sobre muitas coisas, mas não em relação ao objeto em estudo. Durante a entrevista, as professoras puderam comentar suas impressões, seus sentimentos, crenças e valores, e foram lembradas de que não haveria resposta certa ou errada para as perguntas.

Por fim, organizamos um diagrama (Figura 1) que sintetiza a metodologia utilizada na pesquisa, destacando o estudo de casos múltiplos, por se tratar de duas unidades escolares e de duas professoras em campos diferentes de atuação, pois o ambiente natural de ocorrência das ações possibilitou um entendimento do contexto das unidades escolares. Para a obtenção das informações e compreensão do fenômeno investigado, utilizamos a entrevista e a observação, que explicitamos nas sessões anteriores.

Figura 1: Síntese da metodologia - Estudo de caso



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

CAPÍTULO 2 – BALIZANDO CONCEITOS: AS CONCEPÇÕES DE LEITURA E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA ESCOLAR

A leitura faz parte da nossa vida e está inserida em todas as práticas sociais. Não é uma atividade abstrata e sem finalidade, embora seja ainda ensinada dessa forma em muitas escolas do Brasil. Ensinar a ler e escrever é desafiador, não é apenas ensinar a criança a decodificar sílabas, palavras, frases e texto, estende-se ao conhecimento de mundo, em que as práticas sociais de leitura e escrita possibilitam a participação ativa nos diversos campos da sociedade de forma crítica e humanizadora. Para entender as implicações relacionadas à dificuldade da leitura no contexto escolar e social, estaremos trilhando o caminho na compreensão desse processo à luz dos teóricos aqui revisitados, destacando os múltiplos olhares para a leitura, suas operações cognitivas, as estratégias de leitura, a função mediadora do professor, as práticas de leitura na escola e os documentos oficiais como basilares da ação pedagógica.

2.1 A leitura e suas concepções

A leitura é essencial na existência dos seres humanos, pois abrange muito mais do que a escrita. Lemos o mundo para interagirmos com ele, conosco e com os outros. Assim, lemos muito antes de escrever. Portanto, a leitura precede a escrita, “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica na continuidade daquele” (FREIRE, 1989, p. 9).

Segundo Manguel (2004, p. 10),

Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. [...] Ler, quase como respirar, é nossa função essencial. [...] Uma sociedade pode existir – existem muitas, de fato – sem escrever, mas nenhuma sociedade pode existir sem ler.

Para os autores, a leitura tem um significado muito mais amplo, pois o ato de ler só tem sentido se estiver relacionado com o mundo do qual o sujeito faz parte e com o qual interage essencialmente por meio da palavra. Essa relação possibilita a interação entre os dois mundos, estabelecendo uma conexão ativa e crítica. É impossível a sociedade existir sem a leitura, que faz parte da essência humana e nos torna capazes de nos relacionarmos com os objetos do mundo.

Nesse sentido, a leitura torna-se uma competência extremamente importante, pois aquele que não sabe ler terá dificuldades com o poderoso mundo da informação. Segundo Cosson (2018), saber ler e apropriar-se da escrita tornou-se um mecanismo poderoso para se

construir, negociar e interpretar a vida de forma crítica. A leitura é a porta aberta para a cidadania, ela nos transforma, informa, emociona e humaniza. É a principal ferramenta para o processo ensino-aprendizagem e também para uma educação de qualidade, é condição essencial para o desenvolvimento social, político e econômico de um país.

De acordo com os índices das avaliações externas realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em especial a ANA/2016, o município de Várzea Grande conta com 57,21% dos alunos entre os níveis 1 e 2 considerados insuficientes na proficiência em leitura, e 42,78%, entre os níveis 3 e 4 considerados suficientes. São dados que mostram um quadro preocupante, pois, mesmo havendo um número expressivo de crianças na escola em virtude da democratização do ensino, grande parte não chega a desenvolver a habilidade de ler, tratando-se, na verdade, de decodificadores e não de leitores.

Esses resultados são indicadores de que há um entrave na efetivação pedagógica do ensino da leitura em sala de aula. Para entender o porquê de muitas vezes não se avançar na construção dessa capacidade nas escolas, é preciso compreender de que forma os professores concebem a leitura e como esta vem sendo abordada em sala de aula. Para rever nossos conceitos e propor novos horizontes para a reflexão tão urgente e necessária sobre essa temática, algumas concepções de leitura são apresentadas pelos pesquisadores da área ao longo dos anos.

De início, Teberosky e Colomer (2003), que muito têm contribuído com a educação deste país, vêm debatendo sobre os três enfoques que têm influenciado a concepção da alfabetização quanto à aprendizagem de leitura e escrita: a perspectiva cognitivista, a perspectiva naturalista e a perspectiva construtivista.

Na abordagem cognitivista, encontra-se o “ensino direto”, com uma visão renovada do antigo método fonético, que sofreu influência das pesquisas realizadas no campo da psicologia cognitiva. Segundo esse modelo de ensino, os subprocessos que mais contribuem para a aprendizagem do aluno estão ligados ao processamento fonológico e à automatização no reconhecimento das palavras. Na automatização, “[...] a necessidade do processamento fonológico se explica pelo fato de que nossa escrita é alfabética, isto é, supõe uma relação de natureza fonográfica. Logo, a aprendizagem da leitura deve implicar não apenas atenção, memória, mas a consciência fonológica”⁵ (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 92-93).

⁵ Consciência fonológica é a capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras que pronunciamos, tem a ver com a consciência das sílabas, ou a consciência das unidades intrassilábicas, como a rima, ou seja, a capacidade de ter sensibilidade à forma das palavras (MORAES, 2012).

Os adeptos desse modelo defendem que há uma diferença entre ler e compreender, e ainda definem que se aprende os subprocessos de forma linear, uma após a outra. Assim, a aprendizagem da leitura começaria pela decodificação automática das palavras e logo passaria para a leitura compreensiva e significativa, seguindo uma hierarquização.

Já na perspectiva naturalista, do ensino “linguagem integral”, alguns teóricos defendem que a aprendizagem da língua escrita acontece de forma natural, basta estar em contato com textos reais de diversos gêneros, não tendo a obrigatoriedade de ensinar as letras e as palavras, acreditando que estejam descontextualizadas. Nesse enfoque, ler equivale a buscar significados no texto, e ao ler, o leitor utiliza-se das informações gráficas, dos conhecimentos prévios da linguagem, da tipologia textual e do tema, que, somados, colaboram para a compreensão do texto. O ensino proposto é pouco dirigido, e o professor seria o mediador que organiza o ambiente pedagógico e as propostas de atividades, ajudando as crianças no percurso, que também podem contar com os colegas de sala (TEBEROSKY; COLOMER, 2003).

Percebemos que há uma dicotomia entre o “ensino direto” do enfoque cognitivista e a “linguagem integral” do enfoque naturalista: o primeiro defende o processamento fonológico e a automatização no reconhecimento de palavras como ações fundamentais para o desenvolvimento da leitura e da escrita; o segundo defende a leitura como um processo natural que se efetiva por imersão da criança nos textos escritos, enquanto a aprendizagem da escrita acontece de forma “natural”, sem que haja uma sistematização como a que acontece na perspectiva cognitivista.

No enfoque construtivista defendido por Teberosky e Colomer (2003), a leitura e a escrita são vistas como processos ativos, e não passivos. A reflexão da língua e o conhecimento do escrito são processos evolutivos que acontecem durante o desenvolvimento da criança. As autoras pontuam que, nessa aprendizagem, há uma evolução com a qual as crianças devem construir cada tipo de unidade, sejam fonemas, palavras, frases ou textos, tendo cada uma delas problemas e características específicas. Por isso, as autoras manifestam-se sobre a importância de trabalhar desde o início da alfabetização com os diferentes tipos de unidades linguísticas. Elas esclarecem:

Para o enfoque construtivista, facilitar o processo de compreensão da natureza do sistema e, portanto, a análise das palavras em fonemas e facilitar a participação em atividades de escrita são objetivos complementares, não sucessivos como defendem o ensino direto, e nem, tão pouco alternativos, como sustenta a linguagem integral, e ambos podem realizar-se conjuntamente na aula (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 98).

Não é possível à criança adquirir primeiro o domínio do sistema sem reflexão da língua e depois partir para a compreensão dos variados textos. Ela precisa refletir sobre a língua escrita, e o docente precisa entender que o seu pensamento tem importância, coerência, validade e extraordinário potencial educativo (FERREIRO, 2002). Além disso, não dá para trabalhar só com os textos ignorando a língua escrita, acreditando que só o fato de ela estar inserida nessa cultura a construção desse conhecimento vem naturalmente. Assim, Teberosky e Colomer (2003) defendem que as duas situações devem acontecer ao mesmo tempo, ou seja, a criança precisa estar em contato com o mundo da cultura escrita para saber como funciona esse processo e também com a leitura de diferentes textos para poder compreender.

Concordamos com a posição das autoras no sentido de que a imersão da criança no mundo dos textos e no da escrita deve ocorrer concomitantemente. Nesse sentido, vamos encontrar diferentes autores que adotam essa perspectiva, mas com outros enfoques, relacionados ao campo de pesquisa em que atuam. No final, essas abordagens se entrelaçam formando uma grande rede. Hoje vários pesquisadores de campos diferentes discutem a leitura.

As linguistas Koch e Elias (2012, p. 9), por exemplo, enfatizam que a prática de leitura em sala de aula obedece à concepção que se tem do que seja leitura. A forma de o docente pensar a leitura decorre também de sua concepção de sujeito, língua, texto e sentido. As autoras provocam a reflexão sobre três questões implicadas na concepção de leitura e em sua ação prática em sala de aula.

A primeira questão diz respeito à *concepção de língua* voltada para a representação do pensamento e do sujeito como dono absoluto de suas ações e de seu dizer. Nela *o texto* é visto como um produto lógico do pensamento do autor, nada cabendo ao leitor senão assimilar o que o primeiro quer dizer. O foco está no autor e em suas intenções, nele está centrado o *sentido*, restando ao leitor extrair essas intenções. Dessa forma, o *leitor* exerce um papel passivo diante da leitura do texto. É uma abordagem que concebe *a leitura* como atividade de captação das ideias do autor sem levar em consideração as experiências, o conhecimento do leitor e a interação autor–texto–leitor. A *leitura* passa a ser estritamente relacionada ao sentido que está posto no texto, nas ideias do autor, cabendo ao leitor buscar esse significado na íntegra. Ao encontrar dificuldades em determinadas palavras, o leitor deve parar a leitura e buscar no dicionário o significado, só então poderá continuá-la, não são permitidas adivinhações a partir do contexto. Trata-se do verdadeiro leitor “*minerador*” em busca do sentido do texto em sua totalidade.

Na segunda vertente, encontramos a *concepção de língua como código*, mero instrumento de comunicação e do sujeito como predeterminado pelo sistema. O *texto* é visto como produto da *codificação* de um emissor a ser *decodificado* pelo leitor, bastando a este o conhecimento do código. Logo, a leitura é uma atividade que exige do leitor foco no texto, em sua linearidade, uma vez que tudo está dito nele. Na concepção anterior, cabia ao leitor o reconhecimento das *intenções do autor*; nesta, cabe o reconhecimento do *sentido das palavras e estruturas do texto*.

Koch e Elias (2012) esclarecem que, diferentemente das concepções anteriores, na terceira vertente, a *concepção interacional (dialógica) da língua*, os sujeitos são vistos como atores construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto considerando o contexto. Nessa concepção, o *sentido* de um texto é construído na *interação texto–sujeito*, não é algo que preexista a essa interação. A leitura é vista como uma atividade altamente complexa de construção de sentidos, pressupondo a interação autor–texto–leitor. E para a produção de sentido, há que se considerar as sinalizações que o texto oferece, momento em que entra em jogo o conhecimento do leitor.

Em consonância com as ideias das autoras, Geraldi (2012) defende a leitura como um processo de interlocução entre leitor e autor, mediado pelo texto. É um encontro do leitor com o autor ausente, que se dá pela palavra escrita. Ampliando essa discussão, Foucambert (1994, p. 5) acrescenta:

Ler não é apenas passar os olhos por algo escrito, nem fazer a versão oral de um escrito, mas sim, ser questionado pelo mundo e por si mesmo, o que pode significar que certas respostas podem ser encontradas na escrita e que se pode ter acesso a essa escrita, construindo uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é.

Portanto, a leitura é muito mais do que um olhar ou o ato de oralizar um texto escrito. Ela leva a respostas ao texto lido em função das percepções de mundo do leitor, integrando o que se compreendeu do texto com as informações que já existem. Em síntese, a leitura possibilita a reflexão sobre o texto e sua relação com o mundo, permitindo ao leitor situar-se como um ser ativo no contexto social.

Em contrapartida, para fazer essa relação do escrito com o mundo, exige-se do leitor a capacidade de acionar algumas habilidades cognitivas e metacognitivas, visão com a qual comungam Solé (1998), Kleiman (2002), Koch e Elias (2012), de que a leitura é uma atividade intelectual, isto é, um processo cognitivo em que o aluno se utiliza de diversas

estratégias baseadas no seu conhecimento prévio⁶, o que lhe permite, em interação, construir o sentido do texto. O conhecimento prévio é ativado no momento da leitura e passa por vários níveis – o linguístico, o textual e o de mundo – até chegar à compreensão.

O conhecimento linguístico abrange o conhecimento gramatical, o lexical, o de vocabulário e o de regras da língua, além de seu uso. Durante a leitura, o leitor utiliza esses conhecimentos para compreender o texto e, em caso de dificuldades, ativa outros níveis de conhecimento que estão à disposição. No conhecimento textual, é necessário que o leitor tenha conhecimento do texto na forma de sua tipologia, de sua estrutura, os tipos de suportes em que é mais veiculado, além de entender as situações de uso dos diferentes textos. O conhecimento de mundo, ou enciclopédico, faz parte da bagagem cultural de cada indivíduo e é acionado quando o sujeito, ao se deparar com um conhecimento novo, consegue relacioná-lo com o que já tem em sua memória. Não há uma ordem específica para o uso dos diferentes níveis de conhecimento, porém, caso o leitor tenha dificuldades com um deles, pode procurar indícios para sua compreensão em outro nível.

Em relação às várias facetas da leitura, destacamos as ideias de Cosson (2018, p. 34), ao esclarecer que “ler consiste em produzir sentidos por meio do diálogo, enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores”. Portanto, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o autor, o texto, o leitor e o contexto. Assim, ela é um processo de compartilhamento que se manifesta na relação dos sujeitos entre si, sendo o diálogo essencial para a efetiva comunicação.

Com o objetivo de entender melhor os quatro elementos de produção de sentido da leitura expostos por Cosson (2018, p. 35-36), será descrito sinteticamente cada um deles.

Em uma perspectiva tradicional, a leitura começa com o autor expressando algo no texto a ser assimilado pelo leitor em um dado contexto. Logo, ler é buscar o que o autor quis dizer no texto, sendo o ponto de partida e o elemento principal do circuito da leitura.

Contrapondo essa concepção do autor como elemento central, encontramos a do texto como objeto, horizonte e limite. Nessa vertente, ler não é buscar o que o autor quis dizer, mas sim revelar o que está no texto nas suas linhas e entrelinhas, por isso ler começa na compreensão do que o texto diz. Logo, antes de qualquer coisa, a leitura é um processo de

⁶ *Conhecimentos prévios* são os saberes ou as informações que guardamos em nossa mente e que podemos acionar quando precisamos.

decifração e decodificação daquilo que o texto diz. A esse respeito, Solé (1998, p. 52) ressalta: “ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar”. Logo, aprender a decodificar pressupõe compreender as correspondências que existem entre os sons da língua e os signos gráficos, as letras e conjuntos das letras.

Já na teoria centrada no leitor, a leitura começa a partir do momento em que ele se dirige ao texto. Este não traz em sua tessitura todos os elementos necessários para o processamento da leitura, mas é na negociação do leitor com o texto e na interação que o sentido se efetiva. Por essa ótica, a figura do autor desaparece por trás do texto, fortalecendo a do leitor.

Por fim, lemos a partir das condições que nos são oferecidas pelo contexto. Portanto, antes, durante e depois do autor e do leitor, a leitura parte de um contexto e tem nele o seu horizonte de definição.

Em síntese, para Cosson (2018), a leitura é um diálogo que se processa por meio de quatro elementos (autor, texto, leitor e contexto), que compõem o círculo de leitura que começa com uma indagação. A leitura começa com o leitor fazendo uma pergunta sobre o texto, seja para distrair, emocionar, informar, confortar, lembrar. Se a leitura é um diálogo, todo diálogo começa com uma pergunta, com uma questão, cuja resposta nos leva a outra pergunta e a outra resposta, e, assim, sucessivamente. Quanto a isso, Smith (1989, p. 75) destaca que a leitura sempre envolve fazer perguntas a um texto e a compreensão, respondê-las. A compreensão pode ser diferente de pessoa para pessoa em função das perguntas que cada uma pode fazer.

A partir do que foi exposto, assumimos nesta pesquisa a perspectiva construtivista, por acreditar que a criança tem um papel ativo na aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que elabora hipóteses que passam a ser experienciadas no contato com o objeto, e esse percurso não é fácil. Por isso, a criança deve contar com o apoio do professor nessa travessia, no sentido de utilizar os diferentes tipos de texto para fomentar a discussão e reflexão sobre a leitura e o funcionamento da língua escrita.

Teberosky e Colomer (2003) defendem a ideia de que o docente pode trabalhar tanto a compreensão da natureza do sistema – em nosso caso, o alfabético – quanto a leitura concomitante de textos reais. Dessa forma, acreditamos ser a leitura um processo para além da decodificação do ensino de sílabas, palavras, frases, configurando uma interação entre autor, texto e leitor, consolidando-se quando o aluno é capaz de relacionar o lido com os seus conhecimentos prévios, na busca de sentido dentro de um contexto. Logo, nessa relação o

leitor processa o texto a partir dos seus objetivos, e o autor é percebido pelo discurso materializado no texto que está inserido em um contexto de uso a ser compreendido.

2.2 O processamento da leitura

A leitura é um processo de muitas facetas, envolve os aspectos cognitivo, social e histórico-cultural de produção de sentido, processo no qual o leitor é considerado um sujeito ativo em interação com outros sujeitos e objetos a partir das experiências sociais e históricas. Ele só compreende o escrito a partir da relação que estabelece entre as informações do texto e os seus conhecimentos prévios, portanto a leitura é muito mais do que decodificar. Por isso, é de fundamental importância que o professor compreenda o que acontece durante e após o processamento da leitura, para que possa orientar os alunos na construção de sentidos, sobretudo nos anos iniciais, quando ainda não são leitores ativos.

Smith (1989) nos revela que durante o processamento da leitura é importante entender que ela não pode ser conduzida de qualquer forma, requer as informações que passam dos olhos para o cérebro. Com esse enfoque, Kleiman (2002, p. 32) defende que a leitura começa a partir do olhar, pela percepção do material escrito, passando para uma memória de trabalho que a organiza em unidades significativas. Smith (1989) ressalta que a informação que o cérebro recebe é chamada de "página impressa", ou seja, informação visual. Ela é uma parte importante da leitura, mas não é suficiente, pois pode-se ter uma riqueza de material visual (impressa) à nossa frente e, mesmo assim, não ler. O conhecimento da linguagem é essencial para a leitura, no entanto não se pode esperar encontrá-la na página impressa. Esse conhecimento é formado com as experiências sociais e a interação de uns com os outros, compondo uma informação que se deve ter por trás dos globos oculares, chamada de informação não visual ou "conhecimento prévio".

Portanto, o conhecimento sobre o assunto é de fundamental importância para a compreensão. Existe uma relação recíproca entre a informação visual (impressa) e a não visual (conhecimentos prévios) dentro de certos limites, e pode-se trocar uma pela outra. Quanto mais informação não visual o leitor possui, menos informação visual será necessária, e quanto menos informação não visual possui, mais informação visual será necessária.

Desse modo, a leitura envolve a combinação de informação visual e não visual, promovendo a interação entre o leitor e o texto. É mais fácil ler letras que estejam organizadas em palavras significativas do que letras aleatórias fora de um contexto. Por isso, a leitura pode ser difícil para uma criança, independentemente de sua habilidade leitora, por ter pouca

informação não visual. Além disso, muitos materiais iniciais de leitura são elaborados para não permitirem a utilização do conhecimento anterior. Então, a falta de informação não visual pode tornar a leitura difícil, e até mesmo impossível, em função de o cérebro ter um limite para a quantidade de informação não visual que é capaz de manusear a cada momento.

Nesse sentido, Smith (1989, p. 237) chama a atenção para o ensino da leitura, defendendo que

Aprender a ler não requer a memorização de nomes de letras, ou regras fonéticas, ou um grande vocabulário, tudo isto vem no curso do aprendizado da leitura, e pouco disto fará sentido para uma criança sem alguma experiência em leitura. Nem o aprendizado da leitura é uma questão de aplicação a todas as formas de exercícios e testes que apenas podem distrair e mesmo desencorajar uma criança da tarefa de aprender a ler. E finalmente, o aprendizado da leitura não é uma questão de a criança apoiar-se totalmente na instrução, porque as habilidades essenciais da leitura – especificamente as utilizações eficientes das informações não visuais – não podem ser ensinadas de modo explícito, mas podem ser demonstradas às crianças.

De acordo com o autor, o aprendizado da leitura não passa necessariamente pela memorização de letras, regras fonéticas, exercícios e testes, pois as habilidades essenciais para a leitura vindas das informações não visuais não podem ser ensinadas de forma explícita, mas as crianças podem ativá-las à medida que se deparam com os textos (informação visual). Nesse caso, é necessário que o professor alfabetizador perceba que os conhecimentos prévios dos alunos são de fundamental importância para o desenvolvimento da leitura, pois não basta a informação visual se eles não conseguem estabelecer relação com a informação não visual. Não adianta sobrecarregar a memória com atividades que não tenham significado, pois pode-se causar uma “visão em túnel”, ou seja, excesso de informação visual que dificulta a leitura e a compreensão.

O cérebro não tem tempo para perceber todas as informações expressas, tampouco a memória é capaz de lidar com todas elas. Para uma leitura eficiente não é aconselhável ler indiscriminadamente, mas fazer uma amostragem do texto para que o cérebro não entre em colapso, devendo-se fazer uso do máximo de informações que já se tem, utilizando o mínimo de informação visual. Um excesso de sobrecarga da memória não torna a leitura mais fácil; pelo contrário, pode contribuir para torná-la impossível.

Ainda no que concerne à memória, Smith (1989, p. 114) esclarece que há aquela de curto prazo e a de longo prazo. A memória de curto prazo é a que utilizamos para guardar aquilo a que dirigimos a atenção em determinado momento. Geralmente são as últimas palavras lidas ou escutadas ou os últimos pensamentos da nossa mente, o que permite a atenção central para a leitura. É a instância onde são guardados os traços daquilo que se

acabou de ler enquanto se prossegue para extrair sentido das próximas palavras. Tal memória envolve o que estamos pensando ou desejando no momento; caso a atenção seja desviada para algo diferente, corre-se o risco de perder todo o conteúdo. Logo, ela não pode conter muitas informações de uma só vez. Se o leitor encher a sua memória de curto prazo com letras, sem relacioná-las umas às outras, pedaços de palavras e outros itens sem significado, maior dificuldade terá para compreender.

Kleiman (2002), por sua vez, esclarece que se o leitor estiver lendo letra por letra ficará mais difícil guardar essas unidades na memória, porque deverá esvaziar as primeiras letras na sequência quando a sétima, a oitava ou a nona chegarem à memória. Em termos de compreensão, a criança não conseguirá apreender essa sequência, uma vez que as partes não se integram num todo significativo. O mesmo problema acontecerá se o leitor ler sílaba por sílaba, pois novamente quando estiver na quinta sílaba, a sua memória de trabalho estará no limite.

A memória de longo prazo, também chamada de memória profunda, é como uma rede de conhecimentos, um sistema organizado que armazena as informações que tenham sentido. É impossível realizar uma leitura sobrecarregando a memória de longo prazo, mesmo que o material seja compreensível. Ou seja, ao ler um conto conhecido para a criança, pode-se querer que ela memorize os nomes de todos os personagens, os eventos e lugares, o que pode dificultar a compreensão, pois a busca incessante da memorização interfere na compreensão.

Logo, a dificuldade em compreender o que se lê muitas vezes ocorre porque estamos tentando insistentemente memorizar. Ao compreender o que se lê, a memória de longo prazo reorganizará a si mesma tão eficientemente que nem se tomará consciência de que se está aprendendo. Ela é eficiente somente se a aquisição e a organização do novo material são dirigidas por aquilo que já sabemos. Descobrimos que aquilo que sabemos é que mantém o equilíbrio, que torna a leitura possível. O conhecimento que temos e estamos buscando determina o conteúdo da memória de curto prazo. Ela é parte da memória de longo prazo, pois passa por esse processo antes de arquivar as informações (SMITH, 1989).

Nas argumentações apresentadas pelos autores, observamos que a memória tem papel fundamental no processamento da leitura, pois todas as experiências do leitor passam pelas memórias de curta e de longa duração. Ambas têm suas especificidades de trabalho, mas se complementam. Ao perceber o material impresso (informação visual) pelos olhos, ele vai para a memória curta, que faz a primeira leitura e começa a selecionar o que é importante naquele momento. Por se tratar de memória de curto prazo, não se pode querer arquivar muitas informações, letras ou palavras sem significado. A memória profunda ou de longa duração

arquiva as informações que foram sendo acumuladas ao longo da nossa vida, são as nossas experiências que vão direcionar o conteúdo da nossa memória em curto prazo.

Ao iniciarmos o processo da leitura com as crianças nos anos iniciais, devemos nos preocupar com a quantidade de informações que lhes são passadas, pois a memória não suporta uma carga extensiva de informações. Além disso, devemos considerar o sentido que o material a ser lido tem para a vida delas, posto que, se não tiver relação com o seu contexto histórico, social e cultural, pouca chance ou quase nenhuma terá de ser compreendida.

Nessa ótica, Cafiero (2005, p. 32) esclarece que a memória opera satisfatoriamente com unidades significativas. É melhor trabalhar com unidades que tenham sentido do que com unidades isoladas, a serem lembradas. Dessa forma, é difícil guardar palavras isoladas do que as que se organizam em frases que façam sentido. Na memória não permanecem palavras soltas, mas o sentido que conseguimos construir.

Os conceitos teóricos que apresentamos sobre o processamento da leitura são necessários para a tomada de decisões em relação à metodologia de ensino da leitura, a seleção e análise dos textos. No início do aprendizado da leitura, o processamento de juntar sílabas e palavras sem um significado pode sobrecarregar a capacidade da criança, criando obstáculos para a sua compreensão. Daí a importância de o professor conhecer as dificuldades reais da criança no momento da aprendizagem e as limitações técnicas, muitas vezes advindas da péssima redação de alguns dos livros didáticos. De posse desse conhecimento, o professor pode ajudar o aluno no processamento da leitura selecionando textos bem redigidos que lhe possibilitem acionar os conhecimentos prévios arquivados na memória. Para Kleiman (2002), faz parte do ensino inicial da leitura ajudar a criança a construir o sentido do texto, evitando o trabalho com os piores exemplos do livro didático, pondo o ensino da leitura no seu devido lugar, o foco no trabalho com o texto.

Diante dessa discussão, percebemos que os autores anteriormente mencionados adotam o construtivismo defendido por Teberosky e Colomer (2003) quando estabelecem o campo visual como importante, mas não decisivo para a aprendizagem e a compreensão da leitura. Também devem ser consideradas as informações não visuais que fazem parte da experiência de vida e que estão adormecidas em nossa memória precisando da sua ativação, sendo um processo único e intransferível. Logo, consideramos que é de fundamental importância que o professor alfabetizador tenha conhecimentos sobre o processamento da leitura, observando a função da memória de curta e de longa duração. Para tanto, é necessário

entender que o seu aprendizado vai depender daquilo que já se sabe estar armazenado na memória, daquilo que se consegue fazer com os conhecimentos prévios na busca de sentido.

O professor pode ajudar a evitar a sobrecarga na memória do aluno quando permite que os textos a serem lidos façam sentido, não o forçando, pelo material ou pela instrução, a se engajar em memorizações extensas e inúteis. O papel fundamental do docente nesse processo é ser o mediador na orientação do processamento da leitura, mobilizando procedimentos que permitam aos alunos estabelecerem as relações entre o texto (informação visual) e seus conhecimentos prévios (informação não visual). Para essas relações, o aluno fará uso das estratégias de leitura que possibilitarão o seu avanço no sentido da compreensão leitora, tornando-se um leitor proficiente.

2.3 Estratégias de leitura: uma possibilidade de trabalho na escola

A leitura é um processo mais complexo do que a decodificação, implica a interação entre leitor, texto e autor, e é mediado pelo conhecimento prévio, portanto é uma atividade individual e intransferível, dependente das relações do leitor com o texto e o contexto cultural. Nessa relação, o leitor tem contato com diferentes tipos de textos, orais e escritos, precisando compreender a finalidade da leitura e, conseqüentemente, o seu sentido. Portanto, trata-se de entender o texto em seu funcionamento, em seu contexto de produção de leitura, percebendo as significações geradas, mais do que os aspectos formais (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

A esse respeito, Solé (1998) esclarece que não se trata de ensinar somente a estrutura do texto (narração, dissertação, exposição, injunção e descrição), mas mostrar ao leitor as pistas que melhor conduzem à sua compreensão, fazendo com que ele perceba que também pode utilizar essas pistas para interpretá-lo. Além do trabalho com as tipologias textuais, a escola precisa voltar-se para os gêneros⁷ textuais que circulam em todos os espaços da vida do aluno nos mais variados suportes. Assim, cabe à escola propor o trabalho com os diferentes tipos e gêneros textuais na missão de ensinar o aluno a ler, a compreender e a estabelecer relação com a linguagem do seu cotidiano, apropriando-se das funções sociais da leitura e da escrita. Não é o caso de se fixar num tipo textual, mas de oferecer um repertório diversificado com o qual os alunos percebam a existência de outros e que possam circular por eles.

Nesse aspecto, as atividades propostas pelo professor devem mobilizar as estratégias de leitura defendidas por Solé (1998) como procedimentos de caráter elevado que o leitor

⁷ Gêneros são os tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana que permitem a relação entre a linguagem formal e a informal (BAKHTIN, 1997).

utiliza para ajudar na compreensão do texto. Essa afirmação tem várias implicações, porém ela salienta duas: a primeira é que, se as estratégias são procedimentos, e procedimentos são conteúdos, conclui-se que é preciso ensinar estratégias para a compreensão. Já a segunda é que, caso as estratégias sejam consideradas um processo que envolve o cognitivo (ação inconsciente) e o metacognitivo (ação consciente do leitor em entender ou não um texto para a resolução do problema), elas não podem ser consideradas como técnicas, receitas ou habilidades específicas, pois cada leitor lê de diferentes formas, usando os conhecimentos prévios e objetivos. Muitas vezes o leitor experiente utiliza estratégias inconscientemente, pois o processamento da informação escrita se dá de forma automática. No entanto, quando ele encontra uma palavra ou frase incompreensível entra em um momento de busca de uma estratégia de leitura para ajudar na compreensão.

Desse modo, as estratégias precisam ser ensinadas, porque queremos formar leitores autônomos, capazes de aprender e questionar de forma inteligente o próprio texto. Por esse enfoque, quem lê de forma autônoma é capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer a relação entre o que lê e o que faz parte da sua bagagem pessoal, questionar o seu conhecimento e estabelecer generalizações que permitem transferir o que foi aprendido para outros contextos (SOLÉ, 1998). Essas são algumas das habilidades que precisam ser construídas ao longo do processo do ensino da leitura e que demandam o uso de estratégias que são mobilizadas pelo leitor ao longo da leitura dos textos.

Com esse propósito, Solé (1998) apresenta o trabalho com estratégias de facilitação da compreensão leitora que podem ser invocadas em três etapas da leitura: 1) *antes da leitura* – momento em que o leitor é convidado a participar da atividade, sente-se capaz de fazê-lo, encontra sentido nela, sabe o que fazer e porque fazer, conhece os objetivos que pretende alcançar e sabe poder contar com a ajuda do professor; 2) *durante a leitura* – quando são mobilizadas várias estratégias de forma consciente e inconsciente que auxiliarão na interpretação e resolução de problemas; 3) *depois da leitura* – momento de predisposição para a concretização prática da leitura.

No momento *antes do início da leitura*, o professor pensa sobre a seleção do texto a ser trabalhado, como fará isso e quais estratégias serão potencializadas para ajudar o aluno na compreensão. Esse processo de preparação é dividido em seis pontos, que explicitaremos a seguir: ideias gerais, motivação para a leitura, objetivos da leitura, revisão e atualização do conhecimento prévio, estabelecimento de previsões sobre o texto e formulação de perguntas sobre ele.

Elaboração de ideias gerais: consiste nos aspectos relacionados a como o professor concebe a leitura e como esta pode interferir nas atividades propostas por ele. Solé (1998) elenca alguns aspectos a serem considerados pelos professores para o ensino das estratégias de compreensão. São elas: ler é muito mais do que dispor de um rol de conhecimentos de estratégias e técnicas, é, sobretudo uma atividade voluntária e prazerosa; a escola deve promover momentos de leitura formal e de leitura para o deleite; a leitura não pode se tornar uma atividade competitiva, em que se premia os que “sabem ler” e se “marginaliza” os que não sabem; é necessário articular as diferentes situações de leitura oral, coletiva, individual, silenciosa compartilhada para alcançar os objetivos; antes de ensinar a leitura, o professor deve pensar em sua complexidade para, então, fornecer ajudas possíveis aos alunos.

Motivação para a leitura: é um aspecto muito importante a se considerar por estar intrinsecamente relacionado às relações afetivas que os alunos estabelecem com a escrita e a leitura. Entretanto, essa relação é muito mais rica e produtiva se eles veem os professores e pessoas da família em situações de leitura. Os alunos precisam perceber o sentido da atividade proposta pelo professor e devem se sentir capazes de fazê-lo. Um fator que contribui para esse objetivo é trabalhar com material de leitura que proporcione certos desafios, ou seja, não pode ser fácil demais e nem tão difícil, de preferência que seja sobre situações diversas e reais.

Objetivos da leitura: no que concerne ao texto, os objetivos para que sejam lidos podem ser muito variados, o que vai depender das diferentes situações e momentos do leitor. Os objetivos ou finalidades não seguem uma ordem hierárquica, todos devem ser considerados na situação de ensino. São eles: ler para obter uma informação precisa; ler para seguir instruções; ler para obter uma informação de caráter geral; ler para aprender; ler para revisar o escrito próprio; ler por prazer; ler para comunicar um texto a um auditório; ler para praticar leitura em voz alta; ler para verificar o que se compreendeu, além de outras motivações. As finalidades são muitas e dependem daquilo que o leitor procura. Ele precisa saber os motivos que o levam a ler determinado texto.

Ativação de conhecimentos prévios: é importante essa ativação para que haja a interação entre leitor e texto, construindo um significado. Caso o leitor não tenha conhecimento sobre o assunto a ser tratado, a compreensão do texto ficará comprometida. Para ajudá-lo a ativar o conhecimento prévio, algumas coisas podem ser feitas: dar uma explicação geral sobre o que está sendo lido sem, no entanto, explicar o texto; falar sobre a temática para que possam relacioná-la com sua experiência; ajudar os alunos a prestarem atenção aos aspectos do texto que podem ativar o conhecimento prévio, seja observando o título do texto, as ilustrações, as

mudanças de letras, as palavras-chave; incentivar os alunos a exporem o que já sabem sobre o tema, deixá-los falar, orientar as discussões centralizando no tema.

Estabelecimento de previsões: esta etapa consiste em elaborar hipóteses sobre o texto com base nas pistas de sua estrutura, ou seja, o título, as ilustrações, o cabeçalho, o autor, as enumerações, os sublinhados, as palavras-chave e ainda procedimentos ligados ao conteúdo. De qual assunto trata o texto? É uma notícia? É triste? É engraçado? Essas previsões serão confirmadas ou refutadas durante a leitura. Durante esse processo o aluno vai refletir, e sua curiosidade será despertada, tanto que correrá o risco de formular as previsões do que poderá acontecer no decurso da leitura do texto. Tal prática deve fazer parte do cotidiano da sala de aula das crianças, principalmente nos primeiros anos de sua trajetória como leitor.

Formulação de perguntas sobre o texto por parte dos alunos: é uma estratégia usada durante toda a leitura e ajuda a melhorar a compreensão do texto. As perguntas surgem a partir das previsões e pistas que devem ter relação com o objetivo geral da leitura.

Por sua vez, no tempo em que se dá a leitura, ou seja, *durante a leitura*, ocorre a construção da compreensão. Essa etapa é o momento de maior esforço, pois o leitor terá que elaborar hipóteses, confirmá-las ou refutá-las. Durante esse percurso não é suficiente, mas é necessário que os alunos assistam ao processo de como o professor constrói suas previsões, verifica-as e em quais indicadores se baseia para fazê-lo.

Para dominar as estratégias de leitura, é preciso compreendê-las, não bastando explicá-las, é preciso colocá-las em prática. Assim, as atividades de leitura compartilhada podem favorecer a transferência de responsabilidade do professor para as mãos do aluno, e isso vai acontecendo de forma progressiva, à medida que avança na compreensão, tornando-se um leitor ativo. É muito salutar que as tarefas de leitura compartilhada estejam presentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que os alunos se acostumem a fazer resumos, perguntas e resolução de problemas.

Durante a leitura, as estratégias a serem usadas compreendem:

Utilização do que se aprendeu: na leitura independente, é importante que os alunos, ao lerem na biblioteca ou em casa, qualquer que seja a finalidade, utilizem as estratégias de leitura que estão aprendendo. Esse tipo de leitura, em que o próprio leitor impõe seu ritmo e trata o texto para seus fins, funciona como uma verdadeira avaliação para chegar à devida funcionalidade. As situações de leitura independente devem ser incentivadas na sala de aula.

Dificuldade de entendimento: a identificação dos erros e lacunas da compreensão é o primeiro estágio de controle que exercemos. Erros e lacunas podem estar relacionados à dificuldade na compreensão de palavras, frases ou às relações estabelecidas entre as frases no texto em seus aspectos mais globais.

Resolução de problema: é necessário pensar no que será feito para a resolução do problema de compreensão, pois nem todos os problemas dessa natureza têm o mesmo grau de importância, isso vai depender dos objetivos propostos pelo leitor. Para resolvê-los, o aluno deve integrá-los a uma atividade de leitura significativa, como: assistir ao que o professor faz quando encontra uma dificuldade, trabalhar com leitura compartilhada, socialização do que aprendeu na leitura individual. Ao ler, prevemos, erramos, interpretamos, recapitulamos, fazemos perguntas e voltamos a prever, sendo um processo dinâmico, que não para, daí a impossibilidade de pensarmos em situações muito específicas para cada aspecto citado.

Após a leitura: é essencial verificar a concretização prática das estratégias (identificação da ideia principal, elaboração de resumo, formulação e resposta de perguntas).

Identificação da ideia principal: a ideia principal resulta da combinação entre os objetivos da leitura que guiam o leitor, entre seus conhecimentos prévios e a informação que o autor queria transmitir mediante o escrito. Para que os alunos compreendam esse processo, é necessário que o professor se coloque como o leitor mais “experiente” e desenvolva as atividades necessárias juntamente com os alunos, mostrando como proceder na leitura, identificando o tema do texto, as ideias principais e não triviais, levando o aluno a participar de todos os momentos com perguntas e respostas. Aos poucos, o professor vai saindo de cena e o aluno aprende a confiar em si mesmo para utilizar as mesmas estratégias, tornando-se um leitor autônomo. Essa técnica pode e deve ser utilizada nos anos iniciais. No processo de alfabetização, a criança pode fazer todo esse percurso de forma oral e com certeza encontrará sentido na leitura.

Elaboração de resumo: é uma estratégia complexa e que precisa ser ensinada na escola, mas Solé (1998) não a considera como um compêndio de outras sub-habilidades, atuando como uma “camisa de força”. A autora acredita ser um processo que implica a valorização de elementos constitutivos da experiência de vida do leitor. Ao resumir um texto, alguns aspectos precisam ser levados em consideração: omitir informações que não sejam tão importantes e substituir algumas proposições por outras que englobem ou integrem a ideia. É preciso ainda que o resumo converse com o texto a partir do qual foi criado, devendo preservar o seu significado.

Muitos pesquisadores acreditam que essa atividade não deve ser ensinada aos alunos dos anos iniciais, porém Solé (1998) defende que, a depender da prática pedagógica do professor, ela já pode ser ensinada pela linguagem oral nas contações de histórias e lendas, para que os alunos já comecem a interiorizar essa prática que os auxiliará na leitura e na compreensão dos textos. Segundo Marcuschi (1996), trabalhar a compreensão pela técnica do resumo é uma forma muito produtiva de perceber o funcionamento global dos textos. Assim, defendemos a ideia de se trabalhar essa prática com os alunos, levando-os a resumir acontecimentos diários do seu cotidiano e das histórias narradas na oralidade.

Formulação de perguntas e suas respectivas respostas: segundo Solé (1998), ensinar a formular e responder perguntas é essencial para o desenvolvimento de uma leitura ativa. Ela acredita que, se o leitor for capaz de elaborar as perguntas, terá condições de regular o seu próprio processo de leitura, tornando-o mais eficiente. A partir da leitura de um texto, algumas perguntas podem ser feitas: perguntas de resposta literal, que estão explícitas no texto; perguntas para pensar, exigindo que o leitor faça inferências; perguntas de elaboração pessoal, que exigem ativação de conhecimento prévio. Em suma, podemos fazer perguntas de diversas maneiras, o que nos permite entender que podemos atuar no texto de diversas formas, sendo leitores críticos que buscam entender o que está nas linhas e entrelinhas, ou podemos nos contentar com a informação literal encontrada no texto. Por isso, a importância de utilizar a estratégia como um procedimento a favor da aprendizagem da compreensão leitora. É importante destacar que muitas das estratégias aqui apresentadas como posteriores à leitura podem ser utilizadas durante o seu processamento, ou seja, não é necessário aguardar o fim da leitura para colocá-las em prática.

Sem querer esgotar todos os tipos de estratégias que o leitor realiza, Cafiero (2005) frisa que o leitor avalia a sua leitura ao fazer um comparativo entre os seus conhecimentos prévios com os que o texto apresenta. Nesse estágio, o leitor vai monitorando sua aprendizagem num processo denominado metacognitivo, ou seja, é capaz de refletir sobre o próprio ato de ler. Se logo após ler um texto o aluno diz que não entendeu nada, o professor pode sugerir que ele volte ao texto para ler de novo, mostrando as possíveis estratégias que ele pode utilizar para encontrar o sentido do texto. “O leitor que não avalia o que lê na dúvida corre o risco de criar uma ilusão de coerência na primeira leitura” (CAFIERO, 2005, p. 37).

Na sala de aula, encontram-se muitas situações desse tipo, em que os alunos leem rapidamente o texto, passam os olhos e já dizem que entenderam e inventam sentidos que não estão no texto. Alguns até argumentam com os professores: "Mas essa é minha leitura, foi o

que eu entendi". Contudo, qualquer leitura só é adequada se estiver ancorada nas sinalizações do próprio texto (CAFIERO, 2005, p. 37).

Há uma série de fatores que estão imbricados no processo de compreensão da leitura. Alguns dizem respeito ao leitor, aos seus conhecimentos prévios, às suas experiências com a leitura, às crenças que possui; outros dizem respeito ao próprio texto, como foi elaborado pelo autor a fim de marcar suas intenções, a seleção de palavras que o compõem, a forma como as sentenças foram organizadas, o modo como o texto foi construído. Portanto, compreender não é uma ação tão simples, requer um vasto conhecimento dos fatores que intervêm nesse processo. Os professores dos anos iniciais precisam ter o conhecimento sobre esses fatores para que possam orientar os alunos nas estratégias a serem utilizadas à medida que avancem na leitura para que as percebam e compreendam ao se depararem com os textos (CAFIERO, 2005).

Acreditamos na construção teórica proposta por Solé (1998) e Cafiero (2005) quanto à importância de estarmos inserindo as crianças, desde os anos iniciais de escolarização, no trabalho com as estratégias de leitura, pensando-as como procedimentos que envolvem habilidades cognitivas (conscientes) e metacognitivas (inconscientes) capazes de transformar o ensino da leitura num processo de construção de significados, tendo como base o texto, os conhecimentos prévios, os objetivos da leitura e as previsões que se estabelecem na busca da compreensão. As estratégias são importantes para ajudar na compreensão dos textos, para o processamento da leitura, mas o fim é a leitura, é entender o que diz o texto e como diz, ou seja, ler nas linhas e entrelinhas. A sua compreensão e interpretação devem ser o resultado final da atividade, portanto ler é compreender os ditos e os não ditos no texto.

2.4 O real contexto da leitura na escola

A escola brasileira está muito restrita ao ensino da escrita e tem que estar mesmo, pois não conseguimos ainda sair disso. Porém, a escrita como tecnologia não é mais o centro da cultura, hoje o leitor não é só aquele que trabalha com o texto, é o leitor da tela, do *tablet* e da imagem. Ele é um espectador e internauta ao mesmo tempo, é pelo menos três em um, ou seja, ele lê textos, imagens e navega na internet buscando informações.

Esse mundo globalizado exige um leitor que saiba ler nas diversas linguagens e que ainda domine as ferramentas tecnológicas, pois, se não souber, estará literalmente à margem da sociedade. Não há meio-termo, sabe ou não sabe ler, pois tudo passa pela leitura, mas nem tudo passa pela escrita. Muito antes de escrever, o homem já lia o mundo à sua volta e se relacionava com os outros pela linguagem, estabelecendo interação e comunicação. Ler

envolve uma série de habilidades cognitivas e metacognitivas que precisam ser desenvolvidas progressivamente, e cabe à escola oferecer a oportunidade para que todos os alunos possam inserir-se nesse contexto.

Segundo Cosson (2018), a escola precisa investir em formar leitores no sentido de saber lidar com a angústia do novo, com a aproximação entre escrita e imagem, orientando para a leitura das duas coisas, pois não se pode ler só uma e deixar a outra, é preciso ler a tela com a mesma habilidade com que se lê a escrita e dialogar com o texto em vários níveis. Essa compreensão macro da leitura é possível quando são propostas atividades que promovam discussões numa perspectiva crítica de formação de leitores.

Yunes (1995) ressalta que a leitura crítica é a moeda mais cara do século, pois quem a detém poderá com maior clareza e rapidez fazer suas escolhas e participar da sociedade. Portanto, a leitura descortina o óbvio, é uma moeda cara e precisa ser ensinada na escola. Acreditamos que todo indivíduo tem a capacidade de aprender a ler, e ler de forma crítica a partir dos estímulos recebidos na família, na sociedade e na escola. Ainda a esse respeito nos reportamos a Lerner (2002, p. 17), quando defende que é necessário fazer da escola uma comunidade de leitores que recorram aos textos buscando respostas para os problemas, tratando de encontrar informações para compreender o mundo e aprimorando seus argumentos para um posicionamento crítico.

Portanto, é necessário identificarmos de que forma a leitura é concebida pela escola e pelos professores como mediadores desse processo. Assim, é oportuno conhecer o resultado da pesquisa de Silva (1999), que coletou, durante os seus 25 anos de trabalho com professores do Ensino Fundamental, algumas ideias sobre a leitura e teceu críticas às concepções redutoras de leitura observadas nas narrativas dos docentes. Além disso, apresentou uma concepção interacionista que pode orientar o trabalho escolar.

Uma das concepções redutoras de leitura observadas na fala dos professores é a de que *ler é traduzir a escrita em fala*, ideia que reduz a leitura à oralização, acreditando que lendo em voz alta, obedecendo às regras de entonação, à pontuação e apresentando uma boa postura o leitor teria as competências leitoras apreendidas. Nesse momento, a atenção do professor se volta para a expressividade verbal do leitor, esquecendo de observar a compreensão. Com essa prática se produz na escola o leitor que consegue oralizar, mas não compreende o que lê, o denominado analfabeto funcional. A esse respeito, Foucambert (1994) é categórico em afirmar que a oralização não representa o mecanismo da leitura, não se aprende a ler aprendendo a oralizar.

Já a concepção de que *ler é decodificar mensagens* coloca em evidência a comparação dos componentes do processo de leitura, autor, texto e leitor, como um canal de comunicação composto de emissor–mensagem–receptor, de forma a indicar uma passividade do leitor como produtor de sentidos. Se essa comparação for ao extremo, poder-se-á entender que cabe a esse leitor “receber” a mensagem sem se posicionar nem emitir sentimentos ou ter atitudes, cabendo-lhe “engolir as mensagens dos múltiplos textos”.

Por sua vez, o entendimento de que *ler é dar respostas a sinais gráficos* está relacionado às teorias de aprendizagem do associacionismo ou behaviorismo em psicologia. O chamado esquema "S (estímulo) – R (resposta)" ainda encontra vasta consagração no meio. Nesse caso, o texto é o estímulo e a leitura, a resposta. Logo, caso o estudante “acerte” as respostas do texto previstas pelo professor, será “reforçado”; caso erre, será punido. Esta vertente despreza totalmente as diferentes interpretações ou sentidos que possam surgir durante a leitura.

A concepção de que *ler é extrair a ideia central* pressupõe o leitor como um "saca-rolha", que deverá localizar no texto a parte essencial. Na verdade, passa a ideia de “extrair”, faz parecer que existe um trecho mais importante que o outro, por isso o leitor deve tirá-lo, se possível tal qual está no texto, para atender aos objetivos propostos pelo professor. Existe uma variedade de textos, e nem sempre a ideia principal está visível, demandando, por vezes, juntar várias partes a fim de construir um sentido mais geral para um documento escrito.

Outra noção existente é a de que *ler é apreciar os clássicos*, focando a atenção somente nesse tipo de leitura, perdendo-se a oportunidade de colocar o aluno em contato com diferentes tipologias que circulam no mundo contemporâneo e que fazem parte do seu cotidiano. O leitor maduro e crítico é aquele que consegue passear pelos diferentes tipos de texto, inclusive o de literatura, estabelecendo os propósitos para sua interlocução. Não há leitor de um texto só e não há leitor de apenas uma classe de texto (SILVA, 1999).

Por último, Silva apresenta a concepção de que *ler é seguir os passos do livro didático*. De acordo com tal orientação, o aluno deve seguir os exercícios tal como são propostos no livro. Uma observação atenta mostra que, na maioria dos casos, a lição de leitura é estruturada a partir das seguintes etapas: leitura do texto (silenciosa e/ou em voz alta), sublinhamento de palavras desconhecidas, verificação do vocabulário, questionário de compreensão e interpretação, gramática e redação. Segundo Solé (1998), esse tipo de atividade se adapta mais à avaliação

leitora do que à compreensão, pois não se intervém no processo, no resultado, não há preocupação com a evolução da leitura, mas com as respostas a serem dadas.

Essa sequência padronizada, e por vezes utilizada no contexto escolar, acaba por produzir uma ideia distorcida do processo de leitura, fazendo com que o leitor em formação pense que ler é oralizar o texto, encontrar o vocabulário, responder perguntas de acordo com o texto, aprender gramática e depois redigir. Nesse caso, o “texto” é visto como um conjunto de elementos gramaticais e também como um repositório de mensagens e informações, cabendo ao leitor extraí-las por meio do domínio das palavras. É por isso que na fase inicial da leitura o professor prioriza muito o trabalho pedagógico com palavras, orientando os alunos a uma leitura de palavra por palavra para, então, interpretar o que o texto diz, limitando-se a solicitar um produto mensurável. “Qual é a mensagem do texto?” (KLEIMAN, 2008, p. 18).

Esse tipo de organização de atividades desconsidera a leitura como um processo interativo, pois não permite um diálogo do leitor com autor, texto e professor. Trata-se de um monólogo do professor perante os alunos, transmitindo as ideias baseadas no que o livro didático estabelece, sendo a versão a ser autorizada. O resultado dessa prática é a formação de um leitor passivo, que não consegue encontrar o sentido do texto, adapta-se facilmente a essa situação. Dessa forma, encontramos adultos que, após lerem um texto, não conseguem posicionar-se diante da leitura, reproduzindo o que ele contém.

Tais práticas redutoras estão claramente vinculadas a uma concepção tradicional da leitura, pois partem do pressuposto de que há apenas uma forma de abordar e interpretar o texto, não se levando em conta a contribuição e a experiência do aluno. A leitura se torna avaliativa, em que ele precisa se aproximar ao máximo da interpretação autorizada (KLEIMAN, 2004).

Em concordância com os autores citados, acreditamos que o apego a uma dessas concepções pelo coletivo da escola pode trazer resultados nefastos para o aluno, pois, ao longo de sua formação, estará praticando a leitura a partir de conhecimentos teóricos simplistas, limitados e que serão responsáveis pela constituição da sua subjetividade como leitor, não tendo contato com as múltiplas facetas do ato de ler. E isso é tão real que os indicadores das avaliações externas (ANA e PISA) têm demonstrado a não proficiência das crianças e jovens na habilidade da leitura.

De acordo com Silva (1999), as críticas em relação às concepções redutoras de leitura permitem perceber a complexidade dessa ação e, ao mesmo tempo, possibilitam constituir um embasamento teórico mais abrangente para orientar a organização das

atividades de ensino numa perspectiva interacionista, segundo a qual ler é sempre uma prática social de interação com os signos, permitindo a produção de sentido(s) pela compreensão/interpretação desses signos. Portanto, a leitura nesse contexto é interagir, é produzir sentido(s), compreender e interpretar.

Corroborando com essa perspectiva, Kleiman (2002) acrescenta que na concepção não autoritária da leitura o que conta são os elementos relevantes em função do significado do texto, sendo a experiência do leitor de fundamental importância para construir o sentido do texto. Daí a preocupação em selecionar para o trabalho didático textos autênticos, integrais e diversificados para que o universo desse leitor possa ser ampliado.

A visão interacionista da leitura permite estabelecer relações entre o leitor, o texto e o autor dentro de um contexto. Assim, é necessário que a escola preserve o sentido da leitura e da escrita como práticas sociais vitais para que os alunos possam se apropriar delas tornando-se cidadãos da cultura escrita. Nesse sentido, o trabalho com a leitura deve levar em consideração a diversidade de gêneros que circulam na sociedade, o contexto social e cultural dos alunos, como também as condições de sua realização. Por isso, essa atividade merece ser repensada, planejada e avaliada.

Essa discussão foi amplamente difundida nos programas de formação do Pró-Letramento⁸ e do PNAIC, destinados aos professores alfabetizadores. Observamos nos materiais um avanço considerável na descrição dos aspectos envolvidos na leitura que precisariam ser ensinados. Uma das atividades propostas pelo Pró-Letramento, e que depois se fortalece no PNAIC, é a "leitura deleite", uma das propostas metodológicas centrais para o trabalho com a leitura no sentido de possibilitar aos professores e alunos o contato com diferentes gêneros textuais, especialmente os literários, potencializando a ampliação do repertório do professor e do aluno, despertando o prazer pela leitura. A esse respeito, Leal e Pessoa (2012, p. 29) esclarecem:

Essa estratégia é muito importante nos processos de formação de professores alfabetizadores, pois favorece o contato do professor com textos literários diversos. O momento da "leitura deleite" é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes.

⁸ "O Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação – é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental" (BRASIL, 2010).

De acordo com as autoras, ao inserir a atividade de leitura deleite na sala de aula, proporciona-se aos alunos a experiência de perceberem que a leitura pode atender a diferentes finalidades na vida cotidiana, e uma delas é a leitura para o divertimento, o prazer. São muitas as vantagens dessa atividade em sala de aula: estimula a formação de leitores, despertando o gosto pela leitura; mostra que o ato de ler pode ser uma forma de entretenimento, ao mesmo tempo que informa e diverte; estimula a preparação da leitura a ser feita para o grupo; proporciona o contato com diferentes gêneros textuais, autores, ilustradores e estilos de escrita; estimula a imaginação, o interesse, a criatividade e a curiosidade; amplia o repertório de leituras, possibilitando a capacidade de fazer juízo de valor sobre os significados apreendidos, sobre a validade e adequação das ideias, comparando com experiências e leituras anteriores.

Nessa vertente, Geraldi (2012) também sinaliza a necessidade de recuperar para dentro da escola a “leitura fruição de texto”, momento de ler gratuitamente. Esse ler gratuitamente não significa leitura sem resultado; pelo contrário, promove aprendizagens que ultrapassam o preenchimento de uma ficha de leitura ou uma bateria de perguntas elaboradas pelo professor.

No entanto, para que a leitura deleite não se torne uma atividade “mata-tempo”, em que o professor faz a leitura para acalmar a turma, passar as horas da aula, substituir o planejamento de sala por não tê-lo feito, cumprir uma exigência da escola, ela precisa ser cuidadosamente planejada, observando o contexto da sala de aula, o interesse da turma, o nível sociocultural, o nível cognitivo e as condições de materiais de leitura disponíveis na escola. Logo, precisamos pensar reflexivamente sobre qual o sentido dessa leitura? Por que fazê-lo? Como fazê-lo? Em que momento há uma situação de interação entre autor, leitor e texto? Assim, é necessário que a criança compreenda a leitura como um processo de construção de sentidos em que é preciso interagir ativamente com o texto.

Feitos esses questionamentos e observações, é hora de pensar no planejamento que definirá os caminhos a serem percorridos para apresentação do que será lido. Nesse momento, é definido o tipo de leitura a ser utilizado: leitura em voz alta pelo docente ou aluno, leitura compartilhada, leitura teatralizada, leitura protocolada, leitura coletiva. Quais estratégias serão utilizadas no início da leitura, durante e ao término? São questões diretamente ligadas às estratégias de leitura propostas por Solé (1998), que as define como procedimentos que auxiliam na autonomia, compreensão e formação de leitores. É importante que o leitor (professor ou aluno) conheça o texto a ser lido, que não seja uma escolha sem critérios. Além disso, é fundamental elaborar boas perguntas que ativem os conhecimentos prévios do aluno, previsões e inferências.

As autoras Souza, Silva e Ariosti (2016), no artigo “A Leitura e a Função da Literatura no PNAIC: para além do deleite”, contribuem com algumas reflexões a esse respeito. Segundo elas, a leitura deleite pode consistir numa oportunidade de acesso à literatura que não se restrinja ao deleitamento, ou seja, além do prazer, da reflexão sobre o que é lido, o professor pode planejar a leitura como um tempo de ampliação das competências leitoras das crianças. Elas são enfáticas ao dizer que é possível ir para além do deleite, sem perder o prazer, a alegria e a vontade de ler.

Por isso, concordamos com o posicionamento das autoras citadas, ao afirmarem que a leitura deleite pode ter objetivos mais amplos. Indo além da fruição, ela pode fomentar questionamentos que possibilitem a formação de leitores. Afinal, o prazer da leitura está em poder entrar na história e, para isso, o leitor precisa desenvolver algumas estratégias.

Nessa perspectiva, Lerner (2002) propõe que, ao invés de o professor fazer uma bateria de “perguntas” após a leitura deleite, haja uma “conversa” do leitor professor com as crianças, no sentido de falarem sobre o texto, indicarem inferências a partir da mensagem, pensarem sobre os personagens com os quais mais se identificam, o final do texto. Essas questões acionam o conhecimento de mundo das crianças fazendo-as perceber que a leitura faz parte da vida. Nessa atividade, o professor pode funcionar como um modelo de comportamento, atitude e expressão de um leitor que dirige e regula o seu próprio processo de leitura.

A partir dos posicionamentos dos autores citados, percebemos que ainda é possível encontrar muitas práticas redutoras de leitura em nossas escolas, bem como práticas interacionistas. No entanto, precisamos ter ciência de que o papel da escola é ensinar os alunos a ler e escrever, e, para isso, há de se mobilizar esforços no sentido de incorporar todos os alunos à cultura do escrito. Logo, cabe também à escola definir as práticas de leitura que farão parte da sua proposta de ensino. Nesse aspecto, Lerner (2002) sugere algumas ações que a escola pode desenvolver para atingir o seu objetivo. Em primeiro lugar, ela precisa reconceitualizar a prática de leitura, colocando a versão escolar mais próxima do social, isto é, os conhecimentos didáticos ensinados na escola precisam conversar com os conhecimentos fora dela. Em segundo, articular seus propósitos didáticos com o contexto do aluno. Por último, inserir a metodologia de projeto de produção e interpretação na sala de aula.

2.5 Mediação da leitura na escola

A concepção de leitura abordada nesta pesquisa, como afirmamos anteriormente, vai além do processo de decodificação, é uma interação entre leitor, autor e texto dentro de um

contexto, buscando significado. Para que a criança estabeleça essa interação, vai demandar contato com um leitor experiente que a leve a pensar sobre o texto estabelecendo relações. Por ser um leitor ainda em processo de construção, necessitará de um mediador e, nesse caso, entra em cena o professor, um leitor experiente que buscará, por meio das estratégias de leitura, a mobilização dos conhecimentos prévios do aluno para que compreenda o texto. Essas estratégias não podem ser vistas como um fim em si mesmas, mas um procedimento adequado que possibilita ao aluno transitar no mundo da leitura com mais segurança.

A mediação é decisiva para o sucesso da criança na escola, pois muitas vezes ela não traz um repertório de leitura e escrita. Para Aguiar (1986), a criança deve descobrir o prazer da leitura muito antes de aprender a ler. Essa ideia nos lembra que muito antes de ir para a escola a criança precisa ser inserida no mundo dos livros e da escrita como condição para o incentivo à formação do hábito de leitura.

Entretanto, muitas famílias não propiciam às crianças esse contato inicial com a leitura, ficando para a escola essa responsabilidade. Assim, é para o professor que convergem as maiores expectativas de ensinar e incentivar a leitura, por estar diretamente em contato com as crianças. Em função dessa realidade, encontramos algumas delas que, ao se depararem com os textos, encontram muitas dificuldades, por ser algo que está além do seu conhecimento enciclopédico, ou de mundo. Daí a importância do professor como mediador desse ensino, principalmente nos primeiros anos de escolarização, visto que a criança precisa espelhar-se em ações de leitores experientes, a fim de participar dessa atividade com segurança e compreensão. Para transmitir-lhe os comportamentos de um leitor, ressaltamos ser preciso que o professor os encarne na sala de aula, que proporcione as oportunidades de participar de atos de leitura que lhe mostrem como fazer, que travem uma relação recíproca de leitor para leitor.

No entanto, sabemos das dificuldades enfrentadas pelo professor no ensino da leitura, bem como a sua própria fragilidade como leitor. Isso é possível constatar na quarta edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (2015)⁹, que pergunta aos pesquisados: Alguém influenciou ou incentivou o(a) senhor(a) a gostar de ler livros? Qual foi a pessoa que mais o(a) influenciou ou incentivou?

⁹ "Retratos da Leitura no Brasil", cuja primeira edição foi em 2001, é uma pesquisa de âmbito nacional com o objetivo de avaliar o comportamento leitor do brasileiro. Seus resultados são amplamente divulgados, sendo referência quando se trata de índices e hábitos de leitura dos brasileiros.

Figura 2: Resultados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil - 2015

		FAIXA ETÁRIA									
(%)	2015	TOTAL	5 a 10	11 a 13	14 a 17	18 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 69	70 e mais
Base: Amostra		5012	458	242	426	605	433	836	694	1073	246
	Mãe ou responsável do sexo feminino	11	23	22	20	15	9	8	6	4	2
	Algum professor ou professora	7	11	12	9	9	9	7	6	5	3
	Pai ou responsável do sexo masculino	4	5	7	6	5	3	5	5	3	3
	Algum outro parente	4	7	6	5	4	4	4	5	3	3
	Outra pessoa	4	3	5	5	6	4	3	4	3	2
	Marido, esposa ou companheiro(a)	1	0	0	0	0	1	2	2	1	0
	Padre, pastor ou algum líder religioso	1	0	0	0	0	1	1	1	1	2
	Não / Ninguém em especial	67	50	47	55	61	67	70	72	80	84

Fonte: Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (ZOARA, 2016)

Os números da pesquisa trazem mais preocupações ainda, pois revelam que na faixa etária de 5 a 10 anos de idade, na qual a criança está iniciando o processo da leitura, a mediação mais reconhecida é feita pela mãe, em vez do professor. Para os pesquisadores, esse retrato revela que as pessoas reconhecem mais o que fica na memória afetiva, no caso, a presença da mãe. Outra reflexão a ser feita é que a escola, como instituição formadora de leitores, e o professor, como mediador, pouco contribuem para influenciar no gosto pela leitura. Se a função precípua da escola é ensinar a ler, o que estamos fazendo? Os dados mostram que a mãe tem sido a influenciadora nesse processo e não a escola, e que há um percentual alto de pessoas que disseram que ninguém em especial as influenciou em direção à leitura. Percebe-se uma triste realidade: muitos dos nossos professores não são leitores.

Ainda a esse respeito, a professora Maria Teresa de Assunção Freitas realizou uma entrevista virtual com a pesquisadora Sônia Kramer, a convite da Revista Teias¹⁰, sobre “Leitura, escrita, formação de professores”, temática que faz parte dos estudos do grupo de pesquisa. Ao ser

¹⁰ Teias é uma revista que tem como escopo a publicação de trabalhos científicos/acadêmicos originais, o incentivo à pesquisa e ao debate na área da educação, centrados nas relações com a sociedade. Publica artigos inéditos de autores(as) brasileiros(as) e estrangeiros(as).

questionada sobre como o professor que não é leitor poderia ajudar a formar leitor e escritor, a entrevistada esclareceu que antes seria preciso entender o contexto a ser considerado.

Primeiro, vivemos num país com uma estrutura econômica desigual, com alta concentração de renda nas mãos de poucas pessoas e uma maioria excluída, o que se reflete principalmente no mundo do trabalho. A nossa população continua sem acesso aos bens materiais primários, como saúde, habitação, saneamento básico. O acesso à produção cultural e a valorização da sua produção não se concretizaram. Além de tudo isso, temos a mídia, que generaliza as informações sem fazer um trabalho que favoreça a compreensão de mecanismos, processos e fenômenos. A pesquisadora chama atenção para a reflexão de que os professores nas últimas décadas passaram por escolas situadas nessas condições, escolas de pobres para pobres que tiveram dificuldades para lidar com a pobreza e as diferenças.

À vista disso, o professor se vê na situação de ter que ensinar o que não teve oportunidade de aprender, embora tenha sido seu direito e tenha permanecido na escola nos anos de escolaridade obrigatória. Kramer enfatiza que precisamos aprender juntamente com as crianças, os jovens e os adultos com os quais trabalhamos. No caso da leitura e da escrita, é preciso que as instâncias de formação coloquem ênfase no potencial formador da leitura e da escrita, favorecendo que os professores atuais e os futuros leiam e escrevam. A autora aconselha aos professores: “Que leiam não para conhecer escolas, estilos ou correntes literárias, mas que leiam para nada. Apenas para usufruir, desfrutar, saber sentir o gosto da aventura, deslumbrar-se com a poesia, para aprender valores, para conhecer a si e aos outros” (KRAMER, 2002, p. 4).

Queirós (2012, p. 95) nos alerta para a importância do papel do professor na formação de leitores quando ele “[...] lê para seus alunos, se encanta diante das histórias, das poesias, dos contos fantásticos; também os alunos nessa situação vão desejar ser leitores”.

Pela discussão trazida por Kramer, percebemos que não basta estabelecer uma crítica em relação ao trabalho do professor relacionada à sua prática sem antes tecermos uma reflexão mais ampla sobre todo o contexto em que se efetivou a sua formação inicial e profissional. Como se vê, as questões políticas, sociais e econômicas estão envolvidas em todas as nossas ações, não há como separá-las, porém as instâncias de formação dos professores podem dar ênfase ao potencial formador de leitura e escrita, pois os atuais e os futuros professores precisam ler, não por obrigação, mas como oportunidade de desfrutar, usufruir do gosto da aventura da descoberta desse mundo fantástico, que é a leitura.

No entanto, é sabido que esse não tem sido um projeto de trabalho nas instâncias de formação dos professores em nosso país nem nas instituições responsáveis pela graduação. Dessa forma, acreditamos ser essa uma das razões para que os docentes não se envolvam com a leitura na escola. Por não entender a função precípua da leitura, o professor acaba reproduzindo práticas mecanicistas que em nada contribuem para a formação do leitor.

Além dessas questões, vamos encontrar em Nóvoa (2017) outras reflexões muito pertinentes. Uma delas é que aprender a ser professor exige um trabalho metódico, sistemático e de aprofundamento em três dimensões. A primeira compreende que os professores devem ter contato regular com a literatura, a ciência e a arte. É necessário ter um aprofundamento cultural para que o diálogo com os alunos tenha riqueza formativa. É compreensível que quem não lê muito dificilmente poderá inspirar o gosto, o prazer pela leitura. Na segunda dimensão, temos a ética profissional, que precisa ser observada na ação docente e seu compromisso concreto com a educação de todas as crianças. A terceira dimensão diz respeito à capacidade de agir no momento de incerteza e imprevisibilidade. “No dia a dia das escolas somos chamados a responder a dilemas que não têm uma resposta pronta e que exigem de nós uma formação humana que nos permita, na altura certa, estarmos à altura das responsabilidades” (NÓVOA, 2017, p. 1122).

Portanto, percebemos que ser professor não é nada fácil, exige conhecimento, autocontrole e posicionamento ético. Nesse sentido, Nóvoa (2017) defende que o eixo de qualquer formação profissional é o contato com a profissão, formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência nas instituições escolares é inadmissível. Por isso, a importância de a universidade estar na escola e a escola estar na universidade. É no diálogo entre as instituições e os professores que se constituirá um novo paradigma para a formação destes.

Dessa forma, o professor tem papel fundamental como mediador do conhecimento em relação aos alunos, sobretudo os que estão no ciclo de alfabetização, iniciando a sua caminhada como leitores e produtores de texto. Isso implica dizer também que os alunos precisam desenvolver a capacidade de ler, de decodificar com clareza e reconhecer as palavras para uma leitura fluente. Além dessas, outras habilidades são essenciais: fazer previsões, elaborar e responder questões do texto, retirar as ideias centrais do texto, relacionar o que lê com sua realidade, ler o que está implícito no texto, reconhecer as pistas dadas para fazer inferências, ser capaz de dialogar com outros textos. Para desenvolver essas habilidades, a mediação do professor é necessária, pois nesse percurso terá de auxiliar o aluno na

mobilização de seu conhecimento prévio com vistas a relacioná-lo com o novo, num processo de interação e compreensão (FREITAS, 2012; SOLÉ, 1998).

Como destaca Vigotsky (2014), as interações entre os indivíduos, destes com o mundo e o objeto de conhecimento desempenham papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, e o conhecimento se dá num processo de transferência do social para o individual. De acordo com o autor, esse espaço colaborativo de troca se encontra na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que significa reconhecer que o aluno é sujeito de conhecimento que, na relação com o leitor proficiente (o professor), engaja-se num processo de relacionar o conhecimento prévio com o novo, e a partir deste constrói o seu próprio conhecimento.

Com esse enfoque, entendemos que não é o fato de decodificar que amplia o universo cognitivo e de conhecimento do aluno, mas a possibilidade de uma interação dialógica entre os sujeitos que aprendem. Daí a importância de o planejamento das atividades estar condizente com os objetivos propostos, pois, ao ir para a sala de aula, o professor precisa pensar sobre o que ensinar, para que ensinar e como ensinar. Por esse prisma, Leal e Melo (2006) enfatizam que precisamos planejar situações didáticas que levem os alunos a desenvolver estratégias de leitura diversificadas e conhecimentos apropriados para os diferentes contextos de interação.

As atividades devem levar o aluno a avançar em suas hipóteses de leitura, por isso a intervenção deve ser focada nas necessidades coletivas e individuais. Levando isso em conta, é possível que os alunos progressivamente desenvolvam as suas habilidades tornando-se leitores ativos. As intervenções do professor em eventos de leitura podem ajudar os alunos a avançarem na competência leitora. É mediante as tarefas gradualmente propostas pelo professor de leitura e compreensão que eles vão se formando como leitores na relação com o texto, construindo o seu saber. É na leitura e na discussão nos grupos que os alunos que não entenderam os textos podem vir a compreendê-los pela interação com os seus pares.

Nesse percurso, o professor apoia o leitor iniciante, auxiliando-o a mobilizar seus conhecimentos de mundo para desenvolver as habilidades necessárias na execução da tarefa proposta, dando suporte ao aprendiz para que venha a extrapolar suas potencialidades. Com o crescimento do aprendiz, o apoio do professor vai sendo aos poucos retirado para que ele possa realizar o trabalho sozinho.

Defendemos ser de fundamental importância a mediação da leitura pelo professor, principalmente nos primeiros anos de escolaridade, fase em que as crianças ainda não leem

eficazmente por si mesmas, necessitando experienciar práticas de leitura e escrita. O professor é o leitor experiente que vai ajudá-las no encontro com a palavra e a leitura. Porém, antes de selecionar as atividades de leitura, o professor deve levar em consideração o contexto social e cultural dos alunos, as habilidades a serem desenvolvidas e ainda discutir com eles a relevância dos textos a serem utilizados.

2.6 A leitura nos documentos oficiais

Nas últimas décadas, a leitura tem sido uma temática que levanta muitas discussões. Isso foi fortalecido principalmente após os dados das avaliações externas internacionais (PISA) e nacionais (Prova Brasil, ANA), bem como o resultado das pesquisas que vêm sendo realizadas por órgãos não governamentais, como o Indicador Nacional de Alfabetização Funcional (INAF), a revista Retratos do Brasil e grupos de pesquisa das academias em todo o país. A partir das discussões geradas, muitos conceitos foram sendo reformulados, ampliados, modificados e culminaram com a elaboração dos documentos oficiais que sinalizam um encaminhamento para a educação em nosso país. Nesse recorte, trazemos para reflexão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Referencial Curricular de Mato Grosso - Ensino Fundamental - Anos Iniciais (DRC-MT), por serem os mais recentes em vigência.

O novo documento de caráter normativo da BNCC, de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a), com força de lei, define progressivamente as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) com o objetivo de assegurar os Direitos de Aprendizagem previstos em cada área de conhecimento. A BNCC orienta-se pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs).

A BNCC serve como normativo para orientação e construção dos currículos dos sistemas de ensino e das redes escolares dos estados, Distrito Federal e municípios, que deverão selecionar, a partir do contexto de sua realidade, o que será estudado em cada ano, como também a maneira de apresentar o conteúdo. A BNCC indica aonde se quer chegar e o currículo, o caminho a ser percorrido para a concretização do objetivo. Além desse aspecto, objetiva contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017a).

No que concerne ao currículo, observa-se no documento:

A BNCC e o currículo têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (BRASIL, 2017a, p. 16).

A norma enfatiza a importância do currículo em ação, em que as decisões são pensadas e tomadas no coletivo, considerando a realidade local e a autonomia dos sistemas e instituições escolares. Implica ainda superar a fragmentação das políticas educacionais, fortalecendo o regime de colaboração entre as três esferas de governo, federal, estadual e municipal, balizando a qualidade da educação. Para além de garantir o acesso e a permanência do aluno na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagem a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BRASIL, 2017a).

A BNCC também define as aprendizagens essenciais que devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento das dez competências ao final da Educação Básica, leva em consideração as dimensões social, física, cultural, intelectual e emocional na busca de uma formação integral, considerando o ser humano como um sujeito crítico, criativo, cooperativo, capaz de atuar na sociedade de forma justa, democrática e inclusiva. Vale ressaltar que a competência da BNCC é definida como de mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver problemas complexos da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017a).

Além de estabelecer as competências necessárias no Ensino Fundamental, a BNCC está organizada em cinco áreas de conhecimento com o objetivo de favorecer a comunicação entre os diferentes componentes curriculares. Cada um apresenta um conjunto de habilidades relacionadas a diferentes objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) que se organizam em unidades temáticas a serem trabalhadas em sala de aula. Cada unidade temática contempla um conjunto de conteúdos que fazem parte da mesma temática. Entre os componentes curriculares apresentados na BNCC, somente o de Língua Portuguesa - Área de Linguagem não está estruturado em unidades temáticas, mas em práticas de linguagem (leitura/escuta, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica), campos de atuação, objetos de conhecimentos e habilidades (BRASIL, 2017a).

No documento da BNCC, a linguagem é considerada uma atividade humana que se realiza nas práticas sociais, mediada por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já prevista nos PCNs.

De acordo com a norma de 2017, o texto torna-se unidade central de trabalho:

[...] na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2017a, p. 67).

Nesse contexto, a leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos de sua interpretação. Logo, a BNCC (2017a) concebe a leitura:

[...] 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 (p. 72).

O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão da língua. A complexidade das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. A participação dos alunos em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, consistindo em conhecimentos prévios em novas situações de leitura (BRASIL, 2017a).

Entretanto, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação do professor deve voltar-se para a alfabetização garantindo amplas oportunidades aos alunos de se apropriarem do sistema de escrita alfabética de modo articulado com o desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita, com a participação em práticas diversificadas de letramentos. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos alunos condições de ampliar suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes curriculares por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e na vida social (BRASIL, 2017a).

A esse respeito, a norma apresenta de forma enfática a importância de inserir a criança na leitura desde o nascimento, principalmente na Educação Infantil, mas é nos anos iniciais (1º e 2º) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Assim, o documento esclarece que, no processo de alfabetização,

[...] é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, 2017a, p. 89-90).

Portanto, para ler e escrever, o aluno precisa perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica perceber os sons, como se separam e se juntam em novas palavras. Não há uma regularidade nessas relações, e elas são construídas por convenção.

No documento da BNCC, destaca-se que o processo básico de construção do conhecimento das relações fonografêmicas em uma língua específica pode acontecer em dois anos, estendido por mais um, bem mais longo, que podemos chamar de ortografização, complementando o conhecimento da ortografia do português. Porém, é preciso também ter em mente que esse processo de ortografização em sua completude pode tomar até mais do que os anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017a).

Observamos que a BNCC apresenta a alfabetização como um processo de codificação e decodificação, em que o aluno consegue perceber a relação entre o grafema e fonema, o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos, destacando ainda que um complementa o outro, sendo a ortografização o conhecimento mais longo das regras ortográficas.

Após a aprovação da BNCC, os estados e municípios ficaram encarregados de elaborar seus currículos tendo como norte as orientações do documento e a diversidade social e cultural de cada região. Em Mato Grosso, foi elaborado o Documento Referencial Curricular para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais (DRC-MT). Nele as bases teóricas que sustentam as concepções de Língua, Linguagem e Leitura estão pautadas na vertente enunciativo-

discursiva de linguagem e do letramento¹¹. É enfatizada como competência a compreensão da linguagem como uma construção humana, histórica e social de natureza dinâmica, que se coloca como de fundamental importância para entendermos as diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos de atuação humana. Nessa perspectiva, a linguagem é vista como um processo de construção e interação nos contextos sociais que requerem o uso das diferentes linguagens.

Nessa vertente, a compreensão é vista como interação entre os interlocutores, fruto das relações dialógicas que se estabelecem entre eles em um determinado contexto sócio-histórico: “[...] A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo” (BAKHTIN, 2006, p. 137).

Para facilitar esse diálogo e a compreensão leitora, o documento enfatiza a necessidade de um trabalho voltado para as estratégias de leitura, no sentido de não se ficar preso ao que o texto diz, mas ir além, para uma reflexão crítica do dito e do não dito nele. Levar o aluno a pensar de forma mais profunda interrogando, propondo dúvidas, questionando o texto. Para tanto, propõe que sejam pensadas estratégias a serem realizadas antes, durante e depois da leitura. Enfatiza ainda a importância de serem desenvolvidas as habilidades relacionadas à decodificação, à compreensão, à apreciação e réplica do leitor em relação ao texto (MATO GROSSO, 2018).

Além de focar na leitura para além da decodificação, o DRC-MT apresenta a alfabetização e o letramento como processos iniciais da escrita e da leitura indissociáveis, simultâneos e interdependentes, chegando a dizer que devemos “alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando”. Isso significa criar condições para que a criança construa seu conhecimento sobre o sistema alfabético e ortográfico da Língua Portuguesa em situações de letramento. Tal aprendizado é feito em meio à interação com o outro e com os gêneros textuais/discursivos (orais, escritos, multimodais) “reais”, e não aqueles “tipo cartilha”, elaborados artificialmente para fins didáticos, desconsiderando que os estudantes já são falantes fluentes de uma determinada variante oral e participam de práticas sociais de leitura e de escrita fora do espaço escolar (MATO GROSSO, 2018, p. 27-28).

Além dessa abordagem de alfabetização restrita à “codificação e decodificação” como processo inicial da leitura e escrita, o DRC-MT apresenta as construções socioculturais da leitura, como propõem Freire e Smolka:

¹¹ Letramento: "não pode ser considerado um 'instrumento' neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais" (SOARES, 1998, p. 74).

a) Freire: Processo que possibilita uma leitura crítica da realidade constituir-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social.

b) Smolka: Processo que tem como foco a natureza social, histórica e cultural da construção da linguagem por parte das crianças. Desse modo, considera a atividade mental da criança tanto em seu aspecto cognitivo, como discursivo, enfatizando as interações e as práticas dialógicas de linguagem (MATO GROSSO, 2018, p. 28).

Percebemos que a concepção de alfabetização proposta no DRC-MT apresenta um campo mais amplo do que na BNCC, como a compreensão crítica da realidade, inserindo a leitura e a escrita como momento discursivo de interlocução, de interação dialógica na construção da linguagem pela criança. Entretanto, a BNCC centraliza a alfabetização na “codificação e decodificação”, tendo como norte o trabalho voltado para a consciência fonológica, sem muito explorar a análise crítica e o processo discursivo da linguagem.

Além disso, o DRC-MT enfatiza o letramento como uma abordagem teórica que estuda as práticas sociais mediadas pela escrita e pela leitura, para as quais nem sempre é necessário o domínio do sistema de escrita alfabética. As práticas sociais de linguagem não são neutras e podem servir de instrumentos ideológicos tanto para manter relações de poder como para questioná-las. Nesse sentido, destacamos a importância do professor em desenvolver atividades que possibilitem a construção de competências e habilidades necessárias à participação efetiva em eventos de letramento relacionados ao exercício da cidadania, à cultura, arte, literatura, atribuindo também igual valor às diferentes formas de linguagem nos diversos campos de atividade humana, incluindo a alfabetização matemática e científica, por exemplo. Então, descreve de maneira clara algumas formas de letramento sem aprofundar as discussões sobre as respectivas bases epistemológicas. São apresentados os conceitos de Letramento Literário, Letramento Matemático, Letramento Cartográfico, Letramento Científico, Letramento Digital, Letramento Visual e Letramento Literário.

De uma forma explícita, o DRC-MT - Anos Iniciais dialoga com os pressupostos da BNCC, porém em certos pontos explora com maior amplitude alguns conceitos, como o da alfabetização para além da codificação e decodificação, e o do letramento, quando descreve algumas de suas formas, trazendo sugestões de obras de literatura. De modo geral, há uma interligação entre a BNCC e o DRC-MT, pois ambos descrevem o trabalho que as unidades escolares devem fazer a partir das orientações, começando de uma forma macro, culminando com as mais específicas, direcionadas ao contexto social e cultural de cada região.

CAPÍTULO 3 – AVALIAR: DESAFIO CONSTANTE PARA A ESCOLA E O PROFESSOR

Neste capítulo, percorremos o caminho da avaliação com o intuito de refletir sobre o sentido do ato de examinar e avaliar utilizado pelo sistema de ensino, visto que muitas vezes a tendência é de medir para classificar em vez de avaliar. Discorreremos aqui sobre a avaliação externa implantada como uma política de governo, trazendo uma reflexão crítica sobre a sua concepção, buscando de forma mais aprofundada entender os pressupostos teóricos que fundamentam a avaliação da ANA especificamente na Língua Portuguesa, Eixo Leitura, analisando a Matriz de Referência que direciona as habilidades a serem avaliadas, bem como a escala de proficiência.

3.1 Avaliar: uma ação necessária

Em vários momentos da vida, deparamo-nos com situações que nos levam a tomar certas decisões. No entanto, antes de tomá-las, é necessário pensar, ponderar, refletir, avaliar, e isso acontece a todo instante. Ao avaliar as condições financeiras da família, a preocupação não é apenas a de detectar se ela está ruim ou boa, mas ponderar sobre as ações a serem realizadas para resolver os possíveis problemas encontrados. Esse procedimento também deveria ser adotado na escola a partir da avaliação dos resultados dos alunos.

Sobre essa temática, Luckesi (2011, p. 265) defende a avaliação da aprendizagem “como um ato de investigar a qualidade do desempenho do educando, tendo por base dados relevantes, decorrentes de sua aprendizagem e, se necessário, numa intervenção, a fim de corrigir os rumos da ação”. A avaliação nesse enfoque é vista como uma ação de reflexão sobre a qualidade dos dados apresentados, sem restringi-la a observá-los e classificá-los. Por vezes, na escola a prática é de examinar os alunos, mas anuncia-se que está sendo feita uma avaliação. Contudo, sabe-se que em grande parte das nossas escolas as atividades estão atreladas a medir o que o aluno “sabe” e não a verificar o processo pelo qual o conhecimento foi construído.

Luckesi (2011) afirma que a escola, de modo geral, vem falando que faz avaliação da aprendizagem, mas na verdade o que se vê são sinais de práticas que consistem mais em examinar do que em avaliar. No ato de examinar interessa saber o que o aluno desenvolveu num período de tempo (bimestre, semestre, ano), não importando o que ele pode aprender, pois está muito mais vinculado ao passado e aos problemas sem se preocupar com a solução. A responsabilidade do desempenho é de ordem exclusiva do aluno; caso não consiga alcançar o esperado, é porque não estudou, não se esforçou. Nessa visão, os alunos são avaliados na

mesma escala, com o mesmo peso, critérios, e os resultados estabelecem a exclusão daqueles que não conseguem os resultados definidos de forma autoritária. Portanto, Luckesi (2011, p. 203) esclarece que

[...] sempre o professor terá razão. Questões duvidosas, complicadas, incompreensíveis sempre terão como resposta certa o que o educador assumir como tal. Não há diálogo, e conseqüente negociação, seja sobre os conteúdos presentes nos instrumentos de coleta de dados sobre o desempenho do educando, seja sobre as respostas às questões. O único entendimento válido é o da autoridade.

Ao compararmos exame com avaliação, podemos observar diferenciações. Na avaliação, a centralização das ações está no presente com o olhar para o futuro. Busca-se investigar o desempenho do aluno, mas no sentido de interessar também o que ainda pode aprender, caso os resultados não sejam satisfatórios. A preocupação está no processo que leva ao produto, levando em conta a complexidade das variáveis que podem interferir no desempenho. O aluno não é condenado pelos resultados, mas ajudado à medida que apresenta as dificuldades. Logo, a avaliação é diagnóstica, o que implica não classificar, pois o foco está em verificar a qualidade da situação para, se for o caso, fazer uma intervenção. Nessa seara de discussões, vamos encontrar vários pesquisadores que utilizarão diferentes termos para adjetivar avaliação diagnóstica como avaliação formativa, avaliação mediadora, avaliação dialógica, avaliação dialética. Segundo Luckesi (2011, p. 198),

O ato de avaliar, por ser diagnóstico, é construtivo, mediador, dialético, dialógico, visto que levando em consideração as complexas relações presentes na realidade avaliada e dela constituintes, tem por objetivo subsidiar a obtenção de resultados o mais satisfatórios possíveis, o que implica que a avaliação, por ser avaliação, está a serviço do movimento de construção de resultados satisfatórios, bem-sucedidos, diferentes dos exames que estão a serviço da classificação.

Os atos de examinar e avaliar assumem posturas diferentes nas escolas, e até mesmo antagônicas. A tradição em nossa prática escolar tem sido examinar, o que impede o diálogo entre professor e aluno. No entanto, a avaliação não pode existir sem o diálogo, que possibilita o entendimento e a negociação em face dos conteúdos. As práticas de avaliação na escola estão vinculadas às concepções, funções, objetivos e metodologias previstas no Projeto Político Pedagógico (PPP) e implícitas nas crenças e valores do professor.

No sentido de entender o porquê de muitas vezes termos uma prática tão seletiva, excludente e classificatória na avaliação dos alunos, faz-se aqui uma reflexão sobre os paradigmas que a sustentam. O paradigma tradicional ainda se mantém em nossas escolas,

onde a preocupação não está no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, mas no resultado final do processo, sendo utilizado como um instrumento de controle, de medida, de comparação e de classificação. Segundo Suassuna (2007), o paradigma tradicional teve seu início nas primeiras décadas do século XX e, em seu decorrer, foram sendo incorporados elementos ideológicos e conceitos até os anos 1990. De acordo com a autora, o paradigma tradicional de avaliação trouxe grandes marcas, sendo possível desdobrá-lo em quatro fases.

A primeira corresponde às três primeiras décadas do século XX. Naquele período, a avaliação era sinônimo de medida, razão pela qual predominavam os testes e exames padronizados com finalidade classificatória. A segunda vai do final dos anos 1930 ao começo dos anos 1960, época em que, em razão da crise econômica do país e da necessidade de recuperar o mercado, buscou-se o incremento e controle do desenvolvimento, o que significava também um olhar para a educação. Nesse contexto, surge a preocupação com os objetivos educacionais pensados como forma ideal de controle e adequação de resultados. Logo, o resultado de cada aluno é medido tendo em vista um programa prévio de ensino e o alcance dos objetivos que seriam verificados pela mudança de comportamento, apresentando ainda a preocupação com a elaboração dos testes, que deveriam ser válidos e fidedignos, a quantificação dos produtos, o controle e a seleção.

A terceira fase do paradigma tradicional vai dos anos de 1960 a 1970, quando ocorre a profissionalização do campo da avaliação, assumindo papel sociopolítico em momento de identificação dos problemas sociais, a fim que fossem resolvidos por meio de políticas adequadas e racionalização na distribuição de recursos. É um período em que se consolida o caráter público e político da avaliação beneficiada pelas pesquisas, e a multidisciplinaridade começa a ganhar corpo. Apesar de todos esses traços, as avaliações ainda trazem marcas do positivismo na medida em que o sucesso das políticas de Estado voltadas para a ampliação dos direitos individuais e sociais, em razão dos movimentos militantes, era avaliado por indicadores objetivos, na perspectiva do aumento da produtividade dos programas e da otimização da relação custo/benefício (SUASSUNA, 2007, p. 30).

A quarta fase do paradigma tradicional de avaliação se inicia no final dos anos 1970 e se estende até um período dos anos 1990. O Brasil passa pela crise do petróleo, em meio a abalos na economia mundial, o que levou ao corte de verbas destinadas às áreas sociais, com o argumento do combate ao desperdício e ineficiência das políticas e instituições públicas. É a fase do neoliberalismo, em que o universo da educação é submetido ao do mercado. Nessa fase, surge a figura do Estado avaliador, que de provedor de benefícios passa a controlador e

fiscalizador das políticas públicas. Com esse foco a competição surge como um valor supremo, vista como o caminho da qualidade para assegurar aos clientes e usuários o melhor serviço. O paradigma tradicional dominou grande parte do século XX em muitas das suas práticas pedagógicas na escola, mantendo as variações de concepções, ideologias, metodologias, porém mantendo sua principal característica, a produção de hierarquias e, conseqüentemente, de exclusão (SUASSUNA, 2007, p. 31).

As fases descritas pela autora demonstram que durante o século XX houve várias mudanças na forma de se conceber e avaliar na escola, e uma delas foi o ingresso do Estado como órgão avaliador do desempenho dos alunos, implementando as avaliações externas que servem para examinar a qualidade do ensino das escolas públicas do país, fomentando, a partir dos resultados, a criação de políticas públicas. Em todas as fases do paradigma tradicional, esteve presente, como um “fantasma”, o ato de examinar, classificar, selecionar. Entendemos que frequentemente a equipe gestora e professores não percebem os efeitos que esse ato de “examinar” traz para a vida e o desempenho do aluno, especialmente nos anos iniciais, quando ele precisa de incentivo e de um mediador que o ajude durante o percurso.

Desde o final do século XX, muitas críticas surgiram quanto ao paradigma tradicional de avaliação descortinando-o para uma nova realidade. Estamos diante do desafio de reconceitualizar a avaliação numa perspectiva mais inclusiva, tendo em vista os estudos e pesquisas na área, os avanços tecnológicos e a circulação das informações. Além dessa área, a alfabetização abre um leque de discussões influenciadas pelos estudos do construtivismo e da psicogênese da língua escrita, desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1985). As autoras postulam que a criança pensa e constrói o seu conhecimento a partir da relação entre os seus conhecimentos prévios e o que lhe é apresentado pela escola, portanto ela não é um ser passivo diante do conhecimento e do mundo, aprende na interação com os outros, num diálogo que estabelece essa relação de forma ética e responsiva.

O diálogo é de fundamental importância na prática dos professores que estão iniciando o processo de alfabetização e de ensino da leitura e escrita com as crianças. Durante esse processo, muitas dúvidas surgem e as crianças precisam de um mediador que as instigue e as oriente a percorrerem esse caminho. Elas apresentarão constantemente os resultados da aprendizagem que estão adquirindo. Ao serem avaliadas, os “erros” observados na resolução das atividades não terão o peso da punição, pelo contrário, servirão como um diagnóstico para possíveis mudanças de rota em sua aprendizagem. Assim, a avaliação terá uma conotação de mediadora. Nessa perspectiva, Hoffmann (2017, p. 86) defende que a “avaliação mediadora é

ação, movimento, provocação, a busca de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa, professores e alunos buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, (re) organizando-as, transformando-as”.

A informação obtida com essa interpretação favorece o diálogo entre professor e aluno, possibilita repensar as hipóteses e propor soluções. Permite ainda a reflexão do professor sobre as suas metodologias, os objetivos propostos, a elaboração de questões e análise das respostas dos alunos. Logo, o professor precisa observar muito, interpretar, levantar hipóteses, questioná-las.

Nessa perspectiva, concebemos a avaliação mediadora como possibilidade de ação em nossas escolas, pois se caracteriza por um processo educativo de ação em que a troca de informações entre professores e alunos é primordial para organizar e transformar o conhecimento. Solicitar aos alunos que escrevam textos e mais textos sem que haja uma discussão entre os pontos observados na sua elaboração em nada contribui para o crescimento do aluno. Com a intervenção mediada do professor, ele pode entender quais aspectos precisam ser melhorados em seu texto, e isso se faz através do diálogo.

Além desse tipo de avaliação que é realizado pelo professor diariamente em sua sala de aula, vamos encontrar a avaliação externa internacional (PISA), a nacional (Prova Brasil, ANA) e a institucional. Nas avaliações externas, o objetivo é verificar a qualidade do ensino ofertado, a fim de elaborar as políticas públicas. A esse respeito, Luckesi (2011) é enfático ao dizer que avaliar é investigar a qualidade dos resultados obtidos, para reorganizar as ações a fim de melhorá-los, caso seja preciso, e examinar o que o aluno desenvolveu em determinado período de tempo, a fim de classificar e selecionar. Logo, a partir do exposto pelo autor, consideramos que a avaliação da ANA tem os dois aspectos: primeiro, em um dado contexto serve para verificar o que o aluno aprendeu num determinado período de tempo; segundo, ao se ter o resultado, avalia-se a qualidade do que ele aprendeu para posteriormente pensar nas políticas públicas que possam minimizar ou resolver os problemas diagnosticados. Portanto, cabe ao Ministério de Educação (MEC), em parceria com estados e municípios em suas respectivas esferas, realizar as análises e os estudos qualitativos dos dados das avaliações para solucionar os problemas encontrados.

Partindo das ideias de Luckesi e Hoffmann, defendemos que a avaliação deve ser uma ação dialógica, inclusiva, pois avalia o processo de aprendizagem no presente com o olhar voltado para o futuro, ou seja, além do que a criança já sabe, ela pode saber mais a partir das interações que podem ocorrer durante a caminhada. Ela deve ter um caráter diagnóstico, pois permite ao professor rever o seu planejamento para propor medidas exequíveis a partir do que foi observado

e fazer uma auto-reflexão sobre o seu trabalho para possíveis ajustes de rota. Avaliar é também a verificação da qualidade dos resultados das intervenções, por isso acreditamos que os resultados da ANA podem gerar na escola uma reflexão ampla, a fim de se pensar em ações que a comunidade escolar possa implementar para melhorar o ensino.

3.2 Avaliação externa

De 1988 para cá, avaliações nacionais de larga escala vêm sendo implementadas no Brasil. Elas foram introduzidas pela primeira vez no Ensino Fundamental com o SAEB, cuja primeira edição ocorreu em 1990, foi posteriormente complementada com a Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Hoje a avaliação em larga escala, também chamada de avaliação externa, estendeu-se por todo o país (LUCKESI, 2011, p. 429). A esse respeito, Santana (2018) complementa:

Chamamos de avaliação externa toda avaliação que é realizada ou idealizada por órgãos externos à escola. Ela é pensada e montada fora da escola, mesmo que seja aplicada pelos professores da própria instituição de ensino, podendo ser de larga escala ou não. Ela receberá o nome de avaliação de larga escala se for aplicada num sistema de ensino inteiro, podendo ser da esfera municipal, estadual ou federal. Ela ainda pode ser chamada de amostral – caso avalie somente alguns alunos deste sistema – ou censitária – caso avalie todos os alunos matriculados numa mesma série de determinado sistema de ensino.

Essa modalidade de avaliação tem a finalidade de investigar a qualidade da educação brasileira nos diversos níveis de ensino, da Educação Básica ao Ensino Superior. No conjunto complexo de avaliar, vamos encontrar os parceiros para a sua realização: a família, a escola, o Estado, a sociedade e o aluno. Esses parceiros estão todos integrados, como numa teia, mas cada um, diante do seu contexto, tem certas especificidades de ação, integrando no final em busca de um único objetivo, a aprendizagem do aluno. A avaliação externa faz parte dessa teia dentro de um contexto mais amplo, pois compõe um universo maior do que a sala de aula.

Sem a intenção de esgotar o assunto tão amplo e complexo, apresentamos um breve recorte do percurso da avaliação externa, principalmente quanto ao Ensino Fundamental. A educação brasileira passou por várias mudanças ao longo da história, estritamente relacionadas à economia e à política de governo adotadas em cada período. Com o avanço da tecnologia e com os efeitos da globalização, foi exigida cada vez mais mão de obra especializada para atender à demanda da sociedade, então, a educação foi passando por várias mudanças em sua estrutura e organização para adequar-se ao mercado tecnológico e competitivo. Durante a expansão desse novo mercado consumidor que crescia dentro de uma

visão neoliberal, o Estado foi implantando políticas públicas para o fortalecimento desse sistema, afastando-se da tarefa de fomentar e cuidar de alguns projetos e serviços, incentivando a privatização de várias empresas estatais e fortalecendo o crescimento do setor privado (ROTHEN, 2018).

Nessa visão, a escola passou a ser prestadora de serviço, os alunos se tornaram clientes e o ensino, produto a ser comercializado. Como a escola não tem um produto materializado para a venda, buscou-se avaliar o ensino que ela oferece para disponibilizar à comunidade a relação das escolas com as maiores notas, a fim de que os pais pudessem escolher onde os filhos deveriam estudar. Dessa forma, o Estado se ausentaria da responsabilidade dos resultados obtidos nas avaliações externas, passando para a escola e a equipe de profissionais a responsabilidade pelo fracasso do ensino. Essa é a lógica da visão do sistema neoliberal que se fortalece a cada ano.

Oliveira (2018) diz que é preciso vincular o sentido da avaliação às transformações econômicas e políticas ocorridas no cenário internacional e no Brasil desde os anos 1980, decorrentes da reestruturação produtiva, da mundialização do capital e da revolução tecnológica, adaptando a avaliação às aspirações e orientações do neoliberalismo. O modo de regulação neoliberal implicou mudanças no papel e na forma de atuação do Estado, além das políticas educacionais, que passaram a ser orientadas cada vez mais pela lógica do mercado.

Nesse contexto, houve a expansão das universidades particulares e o incentivo à livre concorrência, intensificada no período de 1995 a 2002. Além do incentivo à livre disputa de mercado, foram implementadas várias políticas públicas: reorganização do currículo com a aprovação dos PCNs e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento de Ensino (FNDE); a promulgação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional; o Exame Nacional de Conclusão de Curso (Provão), além de outras medidas (ROTHEN, 2018).

Essas ações determinaram novas formas de financiamento, gestão e avaliação da Educação Básica, mudanças importantes para a esfera administrativa no campo educacional. No período de 2003 a 2010, houve mais mudanças, mas também a manutenção de algumas políticas. Uma das ações mais fortes implantadas pelo governo foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um conjunto de metas e ações com o intuito de melhorar a qualidade do ensino no país, organizado em torno dos eixos da Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional e Alfabetização (ROTHEN, 2018).

Nessa direção, nos anos 1990, o Estado brasileiro fortaleceu a avaliação amostral em larga escala da Educação Básica em todo o território, por intermédio do MEC e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), com a criação do SAEB. Em sua essência, esse sistema foi concebido com o objetivo de realizar um diagnóstico da Educação Básica a partir de informações sobre o rendimento dos estudantes, a gestão escolar e a prática docente, a fim de identificar os focos de intervenção prioritários para a gestão governamental nas esferas federal, estadual e municipal (SOUSA; ROCHA, 2018).

Em 2013 a avaliação da ANA foi incorporada ao SAEB para melhor aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática. Em 2017 não só as escolas públicas do Ensino Fundamental, mas também as de Ensino Médio públicas e privadas, passaram a ter resultados no SAEB e, conseqüentemente, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). As avaliações externas assumem um papel fundamental para o direcionamento das políticas públicas em nosso país. A esse respeito, Luckesi (2011, p. 430) esclarece:

[...] nas avaliações externas é utilizada uma variedade de instrumentos cuidadosamente elaborados seguindo teorias mais significativas no campo da avaliação em educação, a coleta e a interpretação de dados são realizadas de acordo com parâmetros científicos e contemporâneos. Essas avaliações deveriam assumir um caráter de diagnóstico, subsidiando o investimento em sua melhoria, o que seria o papel mais fundamental de um sistema de avaliação. Entretanto, o que se observa na maioria das vezes é que os resultados não têm produzido efeitos de melhoria e investimento na qualidade da educação.

Oliveira (2018) comunga com essa análise e acrescenta que esse tipo de avaliação contribui para uma maior seletividade, discriminação social e profissional em prejuízo de uma avaliação formativa. Isso se deve à avaliação em larga escala, que se preocupa com o resultado, produto final da aprendizagem, sendo possível concluir que ela não avalia o processo, mas o produto. Nessa abordagem, a avaliação apresenta como principal objetivo medir a eficiência do sistema de ensino e, a partir do resultado, pensar em mudanças. Tal política utiliza os resultados dos testes padronizados e a sua grande divulgação para estabelecer a responsabilização das escolas, dos professores e da equipe gestora. Em alguns estados, municípios estabelecem um ranqueamento e passam a adotar políticas incentivadoras de salários diferenciados para os professores que superem as metas estabelecidas, e os gestores e escola recebem um “bônus” pelos resultados atingidos.

Mesmo havendo autores que se opõem à realização das avaliações externas no molde em que se configuram hoje, existem os que acreditam que a avaliação não é boa ou má, o que vai determinar a sua qualidade dentro da política pública é a maneira como os seus resultados são analisados. Para Santana (2018), por exemplo, o problema não é a avaliação, mas sim a maneira como ela está sendo feita e as ações que estão sendo desenvolvidas a partir dela. Uma avaliação que se destina a “medir” a qualidade do ensino não pode estar centrada apenas na aprendizagem dos alunos, existem outros fatores que devem ser observados. É preciso avaliar a própria política educacional, avaliar como está sendo feita a formação dos professores e como eles entendem os processos avaliativos aos quais as escolas estão submetidas.

Do que foi exposto, é possível entender que a avaliação externa tem o papel de diagnosticar a situação do ensino em nosso país para propor medidas que possam justamente atender às prioridades de cada estado e município em relação aos problemas detectados. O caráter de ranqueamento que vem sendo adotado precisa ser revisto, pois, por traz de cada resultado, existem vários fatores implícitos que precisam ser pensados pelas equipes das secretarias de educação e da comunidade escolar de uma forma mais ampla e integradora. Afinal, o resultado não é só da criança, mas da rede de ensino, e “culpabilizar” escola, professores e equipe gestora não viabilizará a resolução dos problemas. Os resultados aferidos precisam ser levados à comunidade para debates e discussões, objetivando um comparativo entre a avaliação interna e a externa da escola, para que as proposituras para melhorar a aprendizagem dos alunos saiam do contexto real de produção dos dados.

3.3 Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)

Mas, afinal, o que é a ANA? É a avaliação da alfabetização que se estende às unidades escolares que atendem estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, fase inicial do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). A Portaria MEC nº 482, de 7/6/2013, estabelece os objetivos principais dessa avaliação:

Art. 4º A Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA terá como objetivos principais:

- I - avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência (incluindo as condições de oferta) do Ciclo de Alfabetização das redes públicas; e
- II - produzir informações sistemáticas sobre as unidades escolares, de forma que cada unidade receba o resultado global (BRASIL, 2013).

A avaliação ANA surgiu porque os resultados das avaliações externas mostraram um quadro preocupante no país, em que muitas crianças e jovens não apresentam as habilidades

de leitura necessárias para o período que estão cursando. A contradição de se ter a criança na escola, mas sem desenvolver as competências leitoras necessárias para ler com autonomia e criticidade, fez com que o MEC estabelecesse o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Trata-se de um programa que conta com a participação do Governo Federal e dos governos estaduais e municipais, no sentido de formalizar um pacto assegurando que todas as crianças estejam alfabetizadas em Língua Portuguesa e Matemática até os oito anos de idade, ou seja, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Para cumprir tal meta, cada ente federado deve, em conjunto com o Governo Federal, mobilizar esforços e recursos para a valorização dos professores e escolas, o apoio pedagógico com materiais didáticos de qualidade e a implementação dos sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento (BRASIL, 2015). Como consta no programa, a avaliação deve ser um dos eixos para o acompanhamento do processo de alfabetização de nossas crianças. Assim, a ANA se caracteriza como uma prova, um teste cognitivo, um teste de desempenho dos alunos.

Em síntese, a avaliação da ANA tem como objetivo verificar o desempenho dos alunos matriculados no Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) da rede pública de ensino, gerando informações sobre os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa e alfabetização matemática, além de fornecer dados contextuais acerca das condições da oferta de ensino em cada unidade escolar. Para cumprir o objetivo da ANA ao final do CBA, foram definidos os conceitos de alfabetização e letramento em língua portuguesa e alfabetização matemática que estariam implicitamente envolvidos nas habilidades avaliadas no teste.

Entendendo melhor esses conceitos, recorremos a Soares (2004) para explicar que os dois processos, alfabetização e letramento, são indissociáveis, simultâneos e interdependentes, ou seja, a criança é alfabetizada, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita em situações de letramento, na interação com material escrito real, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita. Portanto, ela seria alfabetizada e letrada ao mesmo tempo, pois estaria fazendo uso dos conceitos aprendidos de leitura e escrita na vida.

Vimos aqui que os pressupostos teóricos que balizam a avaliação da ANA coadunam-se com as discussões acadêmicas dos últimos anos. Baseia-se na concepção de leitura para além da codificação e decodificação, sendo uma prática social revestida de fatores culturais e sociais. No entanto, dadas as limitações em medir o uso social da língua escrita por meio de instrumentos de aplicação em larga escala, entendemos que o teste afere alguns aspectos do letramento escolar inicial, passíveis de medição por itens de objetivos ou por itens de produção escrita simples. São avaliadas algumas habilidades referentes à alfabetização e

outras relacionadas ao letramento inicial. Os testes são constituídos de vinte questões ao todo, sendo dezessete de múltipla escolha, e três itens de produção escrita (BRASIL, 2015).

Em 2016 a ANA foi aplicada em larga escala no país, tendo a participação de todas as instituições públicas que atendiam ao Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) até o terceiro ano e que tinham o número de alunos definidos na portaria em sala de aula. Após a aprovação da BNCC, a avaliação passou a ser aplicada no segundo ano do ciclo, entendendo que a criança até esse período já precisa estar alfabetizada, sabendo ler, compreender e produzir textos, cabendo nos anos subsequentes a ampliação dessas habilidades. Em 2019 houve alterações quanto ao público-alvo da avaliação, não sendo mais censitária, passando a ser amostral, e as nomenclaturas ANA, ANEB e ANRESC, além de todas as avaliações externas, passaram a ser identificadas como SAEB, conforme a Nota Técnica do INEP nº 10/2019-CGIM/DAEB (BRASIL, 2019).

3.4 Matriz de Referência em leitura na ANA

O termo Matriz de Referência é utilizado especificamente no contexto das avaliações em larga escala para indicar habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização e para orientar a elaboração de itens dos testes e provas, bem como a construção de escalas de proficiência que definem o quê e o quanto o aluno realiza no contexto da avaliação. Trata-se de uma referência para a construção do instrumento de avaliação, sendo diferente de uma proposta curricular ou programa de ensino, que são mais amplos e completos. A Matriz de Referência de Língua Portuguesa foca em habilidades essenciais de alfabetização e letramento, ou seja, avalia os conhecimentos esperados que os alunos tenham adquirido após o início do processo de alfabetização, mas de forma alguma deve substituir o currículo da escola (BRASIL, 2015).

Para sua elaboração, contou-se com as contribuições de diferentes pesquisadores e especialistas no campo da alfabetização e do letramento de várias universidades, além de representantes de diversas instituições do governo e da sociedade civil, tais como: Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), Secretarias de Educação (BRASIL, 2013).

Foram considerados como pontos essenciais para a escolha das habilidades os pressupostos teóricos que balizam a ANA, concernentes ao processo de alfabetização e letramento, vistos em sua polissemia, mas interdependentes, pois fazer o uso da leitura e

escrita nos diversos contextos implica compreender como funciona o sistema notacional da escrita alfabética. Diz o documento da ANA:

A alfabetização pode ser definida como a apropriação do sistema de escrita, que pressupõe a compreensão do princípio alfabético, indispensável ao domínio da leitura e da escrita. O letramento, por sua vez, é definido como as práticas e os usos sociais da leitura e da escrita em diferentes contextos (BRASIL, 2013, p. 9).

Contudo, a matriz tem algumas limitações, pois nem todo conhecimento e informação podem ser mensurados em um teste de múltipla escolha. O documento traz apenas o recorte de uma realidade de forma geral, não levando em conta a diversidade das culturas que fazem parte do contexto escolar. Devemos lembrar que este é um dos tipos de avaliação, e a escola dispõe de outros instrumentos que utiliza em seu dia a dia, podendo utilizá-lo para complementar os resultados da ANA. Espera-se que as crianças possam vivenciar aprendizagens muito mais amplas do que aquelas propostas no mencionado instrumento.

Em virtude da implementação da BNCC, a Matriz de Referência do teste cognitivo da ANA passou por adequações para o ano de 2019, a fim de ampliar o campo das habilidades e competências, tendo como pressupostos fundamentais o desenvolvimento do processo da leitura e do letramento de forma indissociável. Em função do *corpus* de nossa pesquisa estar direcionado para a ANA em anos anteriores, faremos a reflexão da matriz que a constituiu desde o início da sua implantação.

Figura 3: Matriz de Referência em Leitura

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: Portal do INEP (BRASIL, 2013)

A seguir, descreveremos das habilidades dispostas na Matriz de Referência de Língua Portuguesa -Eixo Leitura, com a intenção de deixar claro o que se espera dos alunos:

H1 e H2 – Ler palavras com estrutura silábica canônica e não canônica: espera-se que o aluno seja capaz de ler palavras com estruturas silábicas canônicas (cv) e não canônicas (ccv, cvc, vc, vv, ccvc, entre outras) e não textos. O aluno pode ler a partir de imagens buscando uma relação, mas ainda desconhece o significado. Essas habilidades não se referem ao letramento, mas à técnica da leitura.

H3 – Reconhecer a finalidade do texto: requer um grau de entendimento maior em relação ao texto, pois implica identificar sua intenção e seu propósito comunicativo, e isso requer certo grau de letramento, pois o aluno precisa perceber a funcionalidade do texto, necessitando estar imerso na leitura de diferentes gêneros textuais em sala de aula. Isso significa que um material escrito pode pretender informar ou esclarecer, refutar uma posição, narrar um acontecimento, persuadir alguém com argumentos. Essa habilidade avalia se o aluno compreende qual é a função social do texto e a intencionalidade do autor.

H4 – Localizar informações explícitas nos textos: espera-se que o aluno seja capaz de localizar, no percurso da leitura de um escrito curto, uma informação explícita na sua superfície ou consiga identificar uma determinada informação, entre várias outras expressas no texto. Essa é uma habilidade bastante elementar, visto que o aluno pode encontrar as respostas no material lido sem precisar compreendê-lo.

H5 – Compreender os sentidos de palavras e expressões nos textos: trata-se da capacidade do aluno de ativar os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e textuais no momento em que se depara com a dificuldade de compreensão de palavras. Nesse momento, é fundamental que identifique, entre os vários sentidos possíveis de uma determinada palavra, aquela que mais se adéqua àquele utilizado no texto. O que se pretende é que, com base no contexto, o aluno seja capaz de reconhecer o sentido com que a palavra está sendo usada (BRASIL, 2011). Com essa habilidade ele é capaz de inferir o significado de uma palavra ou expressão que não conhece utilizando as informações presentes no texto como também os seus conhecimentos prévios.

H5 – Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais e não verbais: é uma habilidade de processamento mais complexa, pois pressupõe que o aluno seja capaz de ir além do que está escrito, isto é, ir além das informações explícitas, relacionando aquelas

presentes no texto (verbal e não verbal) com seus conhecimentos prévios, a fim de produzir sentido para o que foi lido. Dado o exposto, Kleiman (2000, p. 13) esclarece:

É mediante a ativação dos diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.

Nesse aspecto, notamos que, se não houver uma ativação dos conhecimentos prévios do aluno no momento da leitura, não haverá compreensão e tampouco saberá responder à questão da avaliação. As perguntas de compreensão que permitem a realização de inferências são as mais complexas, pois exigem do leitor conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais ou enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para a busca de respostas.

H7 – Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal: considera-se de crucial importância que o aluno saiba identificar as formas de linguagem verbal e não verbal. A primeira se organiza com base na linguagem articulada que forma a língua, ou seja, a palavra escrita ou falada. A segunda vale-se de imagens sensoriais várias, como as visuais, auditivas, sinestésicas, olfativas e gustativas, ou seja, os gestos, a música, as cores, as formas que se dão de modo global.

Além desse entendimento, o aluno precisa perceber que em nossa sociedade circulam muitos textos que trazem a linguagem verbal e não verbal de forma articulada, construindo sentido. Essas duas linguagens se complementam no sentido de dar informações ao leitor a partir da finalidade proposta para a sua produção. Cabe ao professor proporcionar o contato do aluno com os diferentes gêneros textuais que abordam as duas formas de linguagem para que possa construir o entendimento sobre as suas diferenças, especificidades e muitas vezes dependência para a construção do sentido na busca da compreensão.

Esta é uma das habilidades mais complexas exigidas pela ANA, pois requer o domínio da leitura, conhecimento cultural mais amplo para entender o conjunto das informações do texto, capacidade de fazer inferências e de ir além do que está escrito, relacionando informações presentes num texto (verbal e não verbal) com seus conhecimentos prévios, a fim de produzir sentido para o que foi lido.

H8 – Identificar o assunto de um texto: requer o domínio da leitura, refere-se ao reconhecimento pelo aluno do assunto principal, identificar do que trata o texto. O objetivo é o aluno identificar o tema, sendo necessário que relacione as diferentes informações para

construir o sentido global do texto. Esta habilidade é avaliada por meio de um material escrito para que o aluno identifique o tema ou o assunto principal (BRASIL, 2011).

H9 – Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos: requer que o aluno consiga reconhecer a função dos elementos que dão coesão ao texto, identificando quais palavras estão sendo substituídas e/ou repetidas para facilitar a continuidade do texto e a compreensão do sentido. Esta habilidade é avaliada por meio de um material escrito no qual é necessário que o aluno identifique as relações entre as partes e as informações do texto como um todo, fazendo inferências nas identificações de pronomes possessivos, demonstrativos, indefinidos, pessoais oblíquos e de advérbios (BRASIL, 2018).

As habilidades ora descritas da Matriz de Referência da ANA são aquelas que os alunos devem adquirir ao final do ciclo como condição de serem considerados alfabetizados. Elas se desdobram em conhecimentos linguísticos mais complexos, partindo da leitura de palavras e textos diversos que vão exigir experiência de práticas de leitura e escrita.

Portanto, justifica-se a importância da clareza do professor alfabetizador quanto ao conhecimento das ações cognitivas que estão implícitas em cada uma das habilidades destacadas nessa matriz. Ao se ter práticas reducionistas de leitura voltadas para uma interface à decodificação sem buscar desenvolver habilidades mais complexas que envolvam a compreensão, certamente as nossas crianças terão dificuldades em resolver as questões da avaliação como também de se relacionar com o mundo da cultura escrita.

3.5 Escalas de proficiência

As avaliações educacionais produzem informações que permitem julgamento de valor sobre o processo educativo em análise. Uma etapa fundamental para toda avaliação é a descrição dos resultados, de modo a proporcionar conclusões e embasar decisões para a sua melhoria. Organizar os dados em escalas é um meio de traduzir os resultados de forma a serem visualizados (BRASIL, 2013; 2014).

A escala de proficiência é uma representação que distribui os resultados do teste numa reta em que a qualidade da aprendizagem é crescente. Tal escala nada mais é do que uma régua de medida cuja distribuição de pontos e a consequente interpretação permitem compreender os resultados. Estes são apresentados em três escalas de proficiência: Leitura, Escrita e Matemática. Durante as ações para o cálculo das proficiências dos estudantes e dos parâmetros

dos itens, convencionou-se que a média do desempenho seria 500 e o desvio padrão, 100 – isso é estabelecido no momento em que o programa computacional realiza as análises. É a partir dessa informação que o programa estima os valores dos parâmetros e das proficiências. Em razão dessa convenção, os resultados da ANA estão dispostos em três escalas (BRASIL, 2018).

As escalas de proficiência de leitura na Língua Portuguesa são compostas por quatro níveis progressivos e cumulativos, indo da menor proficiência para a maior, o que significa dizer que, quando um aluno se posiciona em um nível, pressupõe que desenvolveu as habilidades anteriores.

Em cada uma dessas escalas os alunos participantes do teste são distribuídos em níveis de proficiência de acordo com o seu desempenho. A escala é única para cada área, ou seja, mesmo que as três escalas sejam representadas na escala 500 – 100, uma proficiência em Leitura igual a, por exemplo, 250 é diferente de outra proficiência igual a 250 em Matemática. Os números podem ser iguais, mas, pelo fato de estarem em escalas diferentes, as proficiências não podem ser comparadas e, portanto, não permitem conclusões de que determinado nível alcançado em Leitura é maior, menor ou igual a outro em Matemática, pois terá sempre uma informação diferente. Da mesma forma, não é adequado calcular a média entre determinada proficiência em Leitura e outra em Escrita, e denominá-la como proficiência em Língua Portuguesa. O desempenho em cada área de conhecimento tem a ver com as habilidades que a compõem, não sendo possível comparar um resultado com o outro, pois são diferentes por suas especificidades.

A escala inicial de 2013 em Leitura foi elaborada com base nos itens daquele ano, e a cada nova edição da ANA os itens são agregados à escala, que é única, sendo ampliada a cada aplicação, tal como ocorreu em 2014 (BRASIL, 2018). A escala de proficiência em Leitura apresenta quatro níveis e sua interpretação pedagógica está descrita a seguir, acrescida da descrição dos itens abordados em 2016, ano em que ocorreu a avaliação da ANA.

Quadro 3: Interpretação pedagógica da escala de leitura

INTERPRETAÇÃO DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA	
Nível	Descrição
NÍVEL 1 (menor que 425 pontos)	Neste nível, provavelmente o estudante é capaz de: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ler palavras com estrutura silábica canônica e não canônica, ainda que alterne sílabas canônicas, não canônicas.
NÍVEL 2 (maior ou igual a 425 e menor que 525 pontos)	Além das habilidades descritas no nível anterior, o estudante provavelmente é capaz de: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Localizar informações explícitas em textos curtos, como piada, parlenda, poema, quadrinhos fragmentos de narrativas e de curiosidade científica e em textos de maior extensão quando a informação está localizada na primeira linha do texto; ✓ Reconhecer a finalidade do texto como convite, campanha publicitária, infográfico, receita, bilhete com ou sem imagem de apoio; ✓ Identificar assunto em texto, como campanha publicitária, curiosidade científica ou histórica, fragmento de reportagem e poema cujo assunto está no título ou na primeira linha; ✓ Inferir relação de causa e consequência em tirinha.
NÍVEL 3 (maior ou igual a 525 e menor que 625 pontos)	Além das habilidades descritas no nível anterior, o estudante provavelmente é capaz de: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Localizar informação explícita em texto de maior extensão, como fragmento de literatura infantil, curiosidade científica, sinopse, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto; ✓ Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em texto como tirinha e poema narrativo; ✓ Inferir relação de causa e consequência em textos verbais, como piada, fábula, fragmentos de texto de literatura infantil e texto de curiosidade científica com base na progressão textual; informação em texto como história em quadrinho, tirinha, piada, poema e cordel; assunto em texto de divulgação científica e fragmento de literatura infantil; e sentido de expressão de uso cotidiano em textos, como poema narrativo, fragmento de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha.
NÍVEL 4 (maior ou igual a 625 pontos)	Além das habilidades descritas no nível anterior, o estudante provavelmente é capaz de: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar o referente de: pronome possessivo em poema e cantiga; advérbio de lugar em reportagem; pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil; pronome indefinido em fragmento de narrativa infantil; e pronome pessoal oblíquo em fragmento de narrativa infantil; ✓ Identificar relação de tempo entre ações em fábula e os interlocutores de um diálogo em uma entrevista ficcional; ✓ Inferir sentido de expressão não usual em fragmento de texto de narrativa infantil.

Fonte: DAEB/INEP

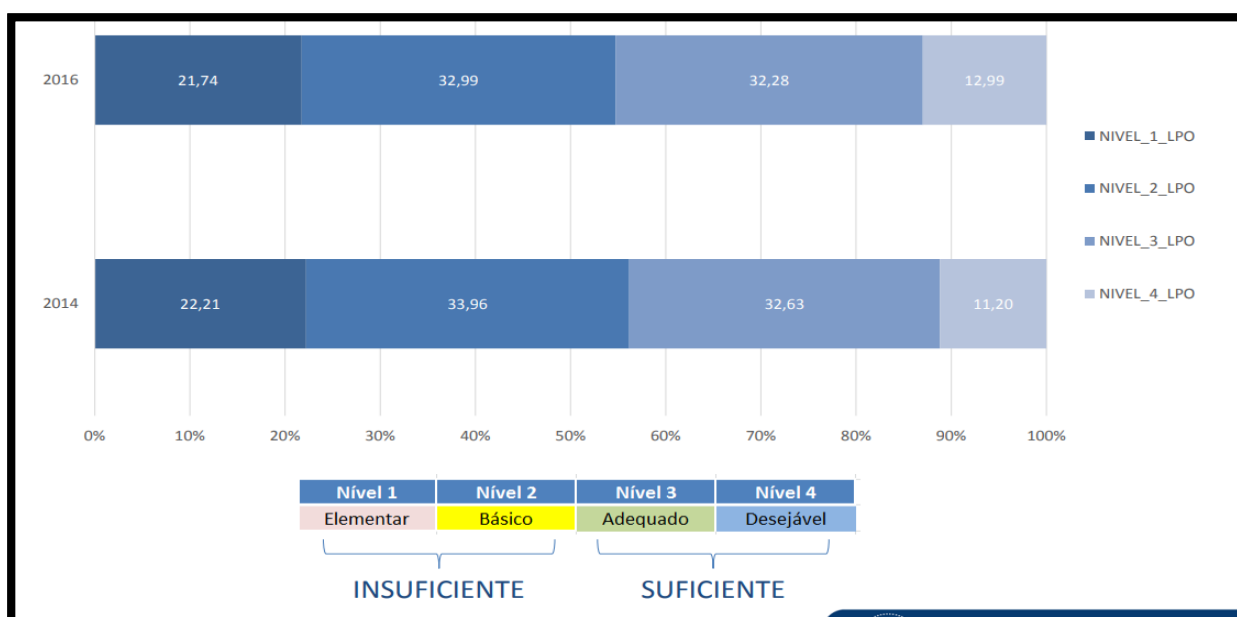
Na escala de proficiência em leitura, deparamos com os níveis progressivos de 1 a 4, sendo este último o nível desejável para todos os alunos do país que estejam no final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Na descrição das competências, os níveis 1 e 2 são

considerados como suficientes, pois nessa fase o domínio da leitura está baseado na decodificação de palavras, textos curtos, com uma leve introdução, para a busca de suas finalidades, localizando informações explícitas que se encontram muitas vezes no início do escrito, não exigindo uma compreensão mais ampla, ficando na superficialidade.

Os níveis 3 e 4 são considerados suficientes, porém o 4 é o nível desejável para todos os alunos do país. Com ele pressupõe-se que os educandos tenham desenvolvido todas as habilidades anteriores e mais as que se referem ao seu domínio. Portanto, o aluno se tornou um leitor autônomo, sendo capaz de ler nas linhas e entrelinhas, identificando os elementos de coesão utilizados no texto, os pronomes possessivos, demonstrativos, indefinidos e pessoais oblíquos. Consegue ainda inferir sentidos de palavras em texto verbal, reconhecer os participantes em um diálogo em entrevista ficcional, desenvolver as habilidades referentes à alfabetização e ao letramento, ainda que de forma elementar.

Para que o aluno obtenha um bom desempenho no teste, precisa fazer uso das estratégias de leitura e conhecer diversos textos, daí a importância de se trabalhar no processo de alfabetização com os diferentes gêneros textuais, seus suportes e esfera de uso. É interessante observar a Figura 4, que divulga a escala de proficiência em leitura no Brasil na avaliação ANA/2016, indicando de forma clara e sucinta os níveis de leitura.

Figura 4: Leitura – Resultado Brasil – SAEB/ANA 2016



Fonte: ANA/2016 - INEP (BRASIL, 2017)

Analisando os dados da Figura 4, verificamos que, somados os níveis 1 e 2, chega-se ao total de 54,73% de alunos no nível insuficiente em leitura, que não conseguiram desenvolver as habilidades correspondentes ao ano em que se encontram. Já somando o nível 3 e o 4, encontra-se o total de 44,27% no nível suficiente. Entretanto, o nível desejado para a saída dos alunos no final da etapa de alfabetização é o 4. Então, conclui-se que, ao somar os índices dos níveis 1, 2 e 3, tem-se um total de 87,01% de alunos abaixo do nível esperado. No estado de Mato Grosso e no município de Várzea Grande, os resultados não foram tão diferentes do exposto na Figura 4 (BRASIL, 2016).

Ao refletir sobre os dados apresentados, percebemos a importância de nos reportar aos níveis das escalas de proficiência, que nesta pesquisa se baseiam na leitura. Não temos o objetivo de trabalhar com os dados numéricos da ANA, mas de colocá-los em evidência para que seja possível entender que por trás desses índices existem fatores determinantes para a não aprendizagem das habilidades propostas para essa etapa. As secretarias e escolas, ao receberem os resultados da avaliação, muitas vezes se atêm ao nível, mas não procuram entender sobre as habilidades que cada nível propõe e como efetivá-las nas práticas da sala de aula. Pensar sobre esse contexto de produção de resultado é necessário para que as ações no âmbito das secretarias de educação e comunidade escolar possam efetivamente atingir o processo ensino-aprendizagem dos alunos do ciclo de alfabetização.

Corroborando com essa visão, a então Coordenadora Geral de Exames para Certificação do INEP, Ticiane Bombassaro Marassi (2015), em entrevista ao jornal Letra A, enfatiza que os resultados da ANA podem se tornar tanto ferramentas pedagógicas como elementos de gestão para professores, gestores públicos e comunidade escolar. Entretanto, não basta dizer que a criança não aprendeu e culpar a escola ou o professor, promovendo o ranqueamento, é preciso saber o contexto em que ela estava para que essa aprendizagem não se desenvolvesse. Portanto, a avaliação serve para sinalizar o que não está adequado para, em seguida, reorganizar o caminho para se chegar à aprendizagem.

Após os resultados da ANA/2016, o então Ministro da Educação e sua equipe decidiram implantar o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), a partir do qual as escolas recebem a presença do Assistente de Alfabetização por um período de cinco horas semanais para as unidades escolares não vulneráveis, ou de dez horas semanais, para as unidades vulneráveis. Ele deve atuar para apoiar o professor alfabetizador regente no processo de alfabetização, de leitura, escrita e matemática dos alunos matriculados no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Vulneráveis são as escolas em que mais de 50% dos estudantes participantes do SAEB/ANA

tenham obtido resultados em níveis insuficientes nas três áreas da referida avaliação (leitura, escrita e matemática). Terão o mesmo suporte as que apresentarem índice de nível socioeconômico muito baixo, baixo, médio-baixo e médio, segundo a classificação do INEP.

De acordo com o PMALFA, a alfabetização constitui o alicerce para a aquisição de outros conhecimentos escolares e para a busca de conhecimento autônomo, reconhecendo que o professor alfabetizador tem papel fundamental nesse complexo processo. A implantação do programa cumpre com a determinação da BNCC, aprovada pelo CNE por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2017, estabelecendo que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para os alunos se apropriarem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita, e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2017).

O programa tem como foco o fortalecimento da gestão das secretarias de educação, das unidades escolares e do monitoramento processual da aprendizagem. Além disso, as formações do professor alfabetizador, do assistente de alfabetização, das equipes de gestão das unidades escolares e das secretarias de educação são elementos indissociáveis do programa.

Verificamos que muitas das políticas implementadas na educação têm levado em consideração os dados das avaliações externas, neste caso, a ANA. Desse modo, acreditamos que o diagnóstico que ela apresenta é muito importante, pois torna possível averiguar quais habilidades as crianças provavelmente não alcançaram e os tipos de textos que elas ainda não conseguem ler. A análise do resultado pode orientar a prática pedagógica do professor, que pode passar a fazer um planejamento pensando em contemplar essas questões não de forma exclusiva, uma vez que existem outros aspectos no currículo e na prática que precisam ser contemplados, mas o resultado da avaliação dá boas informações sobre o tipo de suporte e de gêneros textuais que precisam ser trabalhados na escola. Portanto, o resultado da avaliação deve ser um termômetro, um indicador para possíveis mudanças de rota (MARRASSI, 2015).

CAPÍTULO 4 – DESVELANDO O PROBLEMA: A ANÁLISE DOS RESULTADOS

Trazemos dois autores como suportes teóricos para uma discussão crítica da análise dos dados desta pesquisa. Laurence Bardin (1977) é precursora no campo das ciências sociais em apresentar a metodologia de análise de conteúdo como um processo fundamental para a validação da pesquisa numa abordagem qualitativa, definindo-a como um conjunto de técnicas de análise de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens que serve para o entendimento das comunicações realizadas no processo da pesquisa. Essa metodologia alcançou certa popularidade a partir de seus estudos e, aos poucos, pesquisadores de diversas áreas foram se interessando pela metodologia e outras vertentes surgiram para a sua compreensão.

Uma dessas vertentes é a análise textual discursiva proposta por Roque Moraes (2003), um processo organizado de construção da compreensão dos textos coletados, em que novos entendimentos surgem a partir de uma sequência de três elementos: a) desconstruir os textos do *corpus* (unitarização); b) estabelecer relações entre os elementos unitários (categorização); c) captar novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. Para o autor, a base de análise da pesquisa é o texto produzido pós-pesquisa de campo em seguida ao processo de unitarização e categorização, quando se produz um texto, ou seja, o metatexto.

Nesse aspecto, buscamos compreender as concepções de leitura do professor alfabetizador e as implicações pedagógicas para a sua prática, considerando as etapas propostas por Bardin (1997), que consistem em pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Durante a pré-análise, transcrevemos as entrevistas realizadas com as duas professoras sem esquecer nenhum aspecto das falas, gestos e sensações, sistematizando também as informações observadas em sala de aula numa ficha, o “caderno de campo”, interligando o que foi dito com a prática observada.

Com essa organização, levamos em conta alguns critérios de suma importância: a exaustividade – definido o campo do *corpus*, não se omitiu nada; representatividade – preocupação com a amostra do universo pesquisado; homogeneidade – os documentos retidos se referiram ao mesmo tema; pertinência – as informações retidas estavam de acordo com o conteúdo e objetivos da pesquisa; exclusividade – um elemento classificado numa só categoria. Após passar por esse filtro, iniciou-se a leitura flutuante, decompondo em partes as informações, estabelecendo as unidades de maior e menor amplitude. Nessa leitura, nossa intenção foi a de

observar as falas das professoras, analisando as mensagens ditas e as não ditas, ou seja, o que foi revelado explicitamente e implicitamente por meio das vozes e das práticas de leitura observadas.

Na etapa da exploração do material, que aconteceu concomitantemente com a leitura flutuante, a preocupação foi com a leitura dos dados coletados na entrevista e na observação, buscando a relação entre as unidades maiores e menores, classificando-as em categorias. Esse momento condiz com as orientações de Bardin (1977) e de Moraes (2003).

De acordo com Moraes (2003), as unidades de análise são definidas a partir dos objetivos de pesquisa e do conhecimento do pesquisador. O processo de construção de unidades é um movimento gradativo de explicitação e refinamento das unidades de base, em que é indispensável a capacidade de julgamento do pesquisador, sempre tendo em vista o projeto de pesquisa em que as análises se inserem.

O autor define categorização como um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando ao agrupamento de elementos semelhantes. Os elementos de significação próximos constituem categorias. A categorização, além de reunir elementos semelhantes também implica em nomear e definir as categorias com precisão, à medida que vão sendo construídas. É um momento intenso de imersão no texto, envolvimento essencial para a compreensão (MORAES, 2003).

Já na última etapa, o tratamento dos resultados foi o momento de nos concentrarmos na interpretação dos dados obtidos no decorrer da pesquisa, uma imersão nas categorias com profundidade para estabelecer as relações entre o *corpus* da entrevista, a observação e o referencial teórico que balizaram a pesquisa, sempre com o olhar voltado para o objetivo e a problemática. Diante da sistematização, organização, interpretação e reflexão, estabelecemos as três categorias que compuseram a análise da pesquisa: leitura na perspectiva do professor alfabetizador, práticas de leitura realizadas nas escolas A e B, e o que pensam as professoras entrevistadas sobre a avaliação da ANA.

4.1 Leitura na perspectiva do professor alfabetizador

Tratar da leitura pelo prisma do professor é fazer uma viagem em suas concepções, “verdades” que estão automatizadas em sua prática pedagógica. A entrevista realizada com as docentes possibilitou visualizar o que elas compreendem como leitura. Para discorrer sobre as concepções de leitura, partimos da reflexão sobre os dados da entrevista e os comportamentos observados em sala de aula, pois é imprescindível, segundo Gil (2008), que no Estudo de

Caso se utilize mais de uma técnica para obtenção dos dados. Utilizamos esse procedimento para evitar alguns problemas que podem decorrer das respostas dos entrevistados, como parcialidade, pouca lembrança, articulação insuficiente ou inexata (YIN, 2015).

Quadro 4: Categoria I - Leitura na perspectiva do professor alfabetizador

<p>Leitura como processo cognitivo-social de construção de sentido</p>	<p>[...] Leitura é ler e entender o que a pessoa está lendo. Basicamente é isso, ler e entender o que está lendo. Para ser leitor precisa compreender o que lê o que mais! Eu acho que primeiro tem que saber ler para compreender, não adianta ler por ler e não entender o que lê. Eu acho assim: é saber o que está lendo, é interpretar (Professora A).</p> <p>Eu acho que a leitura deve ser prazerosa. Assim, ela é um ponto essencial pro aluno, porque é através da leitura que ele vai descobrir todo o conhecimento. Ele vai despertar mais a vontade de ler, mesmo que ele tenha dificuldade, mas vai tá ali soletrando. Eu, pra mim, acho que ele vai tá com entusiasmo maior para aprender a ler se ele lê uma palavra e não consegue. Pensa: "Ah, eu vou tentar, eu vou conseguir ler uma frase" (Professora B).</p>
<p>Leitura como processo formal, importante de ser ensinado na escola</p>	<p>[...] eu acho importante o ensino da leitura não só na escola, em casa também. Mas na escola é formal, na escola é que aprende a ler corretamente e escrever (Professora A).</p> <p>É importante o ensino da leitura na escola, é através da leitura que vão descobrir tudo, né, o mundo (Professora B).</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Ao inquirir as docentes sobre a compreensão de leitura, deparamos com duas vertentes: uma ligada à “compreensão” e outra ao “prazer”. Para análise mais clara do discurso, descrevemos seus relatos na sequência:

[...] Leitura é ler e entender o que a pessoa está lendo. Basicamente é isso ler e entender o que está lendo. Para ser leitor precisa compreender o que lê o que mais! Eu acho que primeiro tem que saber ler para compreender, não adianta ler por ler e não entender o que lê. Eu acho assim: é saber o que está lendo, é interpretar (Professora A).

Ao analisar a fala da Professora A, notamos que ela tem uma visão muito restrita e unilateral da atividade de leitura, não a percebendo em suas várias facetas. Enfatiza primeiro ter que “saber ler para depois compreender o que se está lendo”, ou seja, primeiro se aprende o código para, então, participar da leitura. Ela enxerga a leitura como oralização do escrito, por isso sua fala incisiva de que a “leitura é ler e entender o que a pessoa está lendo, basicamente é isso, ler e entender o que está lendo”. No entanto, sabemos que a leitura

transcende o que está dito no texto, possibilita a reflexão sobre o texto e sua relação com o mundo permeando o contexto social e cultural do aluno. Nesse aspecto, o texto não é um produto nem um artefato pronto para se extrair informações, é um processo.

Assim, Marcuschi (1996) esclarece que a compreensão textual se dá em boa parte como um processo inferencial, isto é, como uma atividade de construção de sentido em que compreender é bem mais do que extrair informações do texto, é uma atividade de produção de sentidos. Nessa busca de sentido, entra em jogo a interação entre o leitor, o autor e o texto, portanto a compreensão está estritamente relacionada à busca de sentido, que é individual e depende dos conhecimentos prévios do leitor.

Ainda nessa vertente, encontra-se Cafiero (2005) sinalizando que a leitura é um processo individual, pois depende da cognição e construção de cada aluno, mas é ao mesmo tempo processo interativo, porque depende das relações de quem lê com o contexto em que vive. Nesse aspecto, a leitura envolve o caráter social e cultural da criança, que pode ler um bilhete e compreender seu sentido, seu significado, como também pode ler um poema e não compreender. Logo, a compreensão não é única, pois depende dos conhecimentos prévios (linguísticos, textuais e de mundo) que a criança tem e de como fará para mobilizá-los. Para isso, Solé (1989) e Kleiman (2002) indicam o uso das estratégias cognitivas e metacognitivas durante a leitura, para ativar os conhecimentos prévios. Sem essa ativação, fica impossível estabelecer uma compreensão do texto.

A partir desse ponto de vista, Smith (1989) esclarece que a compreensão leitora de um texto está estritamente ligada a previsão e afirma que a previsão significa fazer perguntas, enquanto a compreensão é responder as perguntas. Na previsão, o leitor não fica preso à palavra do texto, ele pode antecipar muito do seu conteúdo, trata-se de um jogo de adivinhações. No entanto, esse jogo não significa que qualquer pergunta seja pertinente, pois há que se levar em conta a finalidade, a esfera, o suporte, a disposição na página, o título e a legenda. Assim, o leitor levanta hipóteses sobre o conteúdo a partir da forma do texto ou da parte seguinte que irá lendo. Essa estratégia opera durante toda a leitura, e o leitor vai checando constantemente essas hipóteses, confirmando, refutando e, conseqüentemente, buscando novas hipóteses.

Ao refletir sobre os conceitos de leitura e compreensão descritos por Marcuschi e Smity (1989), percebemos que o discurso da Professora A está limitado a uma visão reducionista de leitura, restrita simplesmente a dar respostas aos sinais gráficos. Neste caso, o

texto é o estímulo e a leitura é a resposta, o que ficou visível nos seguintes trechos das observações realizadas na sala de aula:

Leitura deleite do livro "A ponte" – inicialmente a professora mostra o livro para as crianças e fala sobre o título. Em seguida, começa a ler e vai mostrando a imagem referente a cada parte da história. Os alunos fazem algumas indagações, mas a professora orienta para que esperem e continua no final da leitura: "farei algumas perguntas e vocês precisam prestar atenção para respondê-las". Alguns alunos ficam em silêncio e outros estão dispersos, olham para os lados e brincam com a garrafa de água (Observações da pesquisadora).

Ao terminar a leitura, a professora pergunta sobre a parte que os alunos mais gostaram da história, o que o texto está dizendo. Eles ficam quietos, alguns se manifestam respondendo as perguntas. Entretanto, ela não promove uma conversa com eles a respeito da narrativa. Em seguida, entrega o livro para os alunos observarem as imagens da história durante a aula. Cada aluno olha o livro e vai passando para outro, até chegar ao último, que o devolve para a professora. Enquanto os alunos passam o livro, a docente solicita que peguem o caderno para copiar o cabeçalho e, em seguida, distribui o livro didático para dar continuidade às atividades da aula (Observações da pesquisadora).

Nesses excertos, constatamos que a prática da docente está ancorada na concepção de leitura voltada para retirar as ideias do texto, o foco está no que ele diz. Desse modo, os alunos precisam ficar em silêncio para ouvir a história sem questionamentos e, no final da narrativa, irão responder as perguntas elaboradas pela docente. Observamos que o sentido da compreensão está estritamente relacionado ao que o texto diz, sem a preocupação com a interação entre leitor, texto e autor com base num contexto. Além disso, a leitura aparece também na perspectiva avaliativa, em que a docente pergunta e os alunos respondem, considerando-se que dessa forma os alunos demonstram a "compreensão", entendida como algo que se extrai do texto.

Esse aspecto é ressaltado por Silva (1999) numa pesquisa comentada no segundo capítulo deste estudo, em que ele chama a atenção sobre como continuamos a seguir um ritual de organização e sistematização de perguntas do texto, acreditando que os alunos compreenderão a partir de questionamentos que muitas vezes seguem o esquema proposto pelo livro didático, sem nos darmos conta de que o aluno tem condições de fazer as inferências a partir do que está sendo lido.

Tal análise se fortalece quando perguntamos à Professora A qual a importância do ensino da leitura em sala de aula. Ela respondeu: "[...] eu acho importante o ensino da

leitura não só na escola, em casa também, mas na escola é formal, na escola é que aprende a ler corretamente e escrever". Nesse discurso, a leitura é entendida como algo formal, sistemático, que se aprende na escola, reafirmado como decodificação, limitando o seu conceito exclusivamente ao que o texto diz, não considerando uma visão mais ampla, ligada ao contexto de uso nas práticas sociais de letramento.

A esse respeito, Kleiman (2008, p. 18) esclarece que “[...] podemos definir o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Nesse sentido, a autora enfatiza os aspectos sociais e utilitários do letramento. A escola é uma das agências de letramento que possibilitam o acesso do aluno a um conjunto variado de textos que circulam no contexto social, portanto responsável pela interação entre o conhecimento escolar e o social. E para que haja a compreensão por parte do aluno, ele precisa mobilizar estratégias que o levem a fazer a interação entre o texto e os seus conhecimentos prévios, para obter significado, pois, caso contrário, ficará na primeira leitura superficialmente.

A professora B define a leitura como algo prazeroso, mas a vê como uma possibilidade para a “soletração”, conforme se pode observar a seguir:

Eu acho que a leitura deve ser prazerosa, assim ela é um ponto essencial pro aluno, porque é através da leitura que ele vai descobrir todo o conhecimento. Ele vai despertar mais a vontade de ler, mesmo que ele tenha dificuldade, mas vai tá ali, soletrando. Eu, pra mim, acho que ele vai tá com entusiasmo maior para aprender a ler se ele lê uma palavra e não consegue. Pensa: "ah, eu vou tentar, eu vou conseguir ler uma frase" (Professora B).

De que prazer a professora está falando? Deve-se ter clareza de que hábito é diferente de prazer e fruição. A esse respeito, Yunes (1995) explica que a relação entre ler e prazer tem sido muito valorizada após décadas em que se falava em criar o hábito da leitura como algo extremamente importante. Ela afirma que hábito é automatizar um gesto e executá-lo sem maior atenção, como, ao dirigir um carro, apertar os pedais e passar a marcha. Porém, como nos ensina a psicanálise, a questão é de outra ordem: prazer tem a ver com um estado de satisfação, no qual o indivíduo encontra o bem-estar, ainda que temporário.

A manifestação do prazer precisa ser cultivada, atentamente acompanhada para que se possa descobrir as condições de sua produção. Com a leitura não acontece diferente, há que se perguntar o que é ler, como ler, para usufruir de seu prazer. Geraldi (2013) colabora nesse diálogo discorrendo sobre a importância de a escola proporcionar momentos de "ler por ler",

gratuitamente, sem ter o peso de preencher uma ficha logo após ler um livro. E o gratuitamente aqui enfatizado não significa que não produza resultado; pelo contrário, promove o desejo, o prazer, pois ler pelo prazer é muito mais gratificante para o leitor do que ler por pressão do professor.

Esse prazer pela leitura deveria nascer na família, primeiro ambiente de interação da criança, do desenvolvimento da linguagem. Para Teberosky e Colomer (2003), as crianças que participam de experiências de leitura compartilhada na família mostram-se mais interessadas na hora de desenvolver as atividades de leitura e escrita, e solicitam mais leituras de livros. O prazer nasce do ouvir, e as histórias narradas na infância nos povoam de prazer, alegria, mistérios.

No entanto, sabe-se que nem todas as crianças estão inclusas em famílias que têm o conhecimento da relevância de inseri-las desde bem pequenas no mundo da leitura, então cabe à escola e ao professor esse papel. “Se deixar escapar essa chance de apresentar o sabor das palavras, o gosto do saber vai desaparecendo paulatinamente, até que nos isolamos num medíocre vocabulário cotidiano, lemos só o já lido, ficamos cegos diante da luz” (YUNES, 1995, p. 118). A leitura como prazer tem a ver com a subjetividade e o desejo do leitor como um ser em potencial que está na descoberta desse mundo no qual está inserido. Já a “soletração” funciona como uma mecanização das sílabas e palavras e não possibilita o despertar para o prazer de ler, mas causa desinteresse e muitas vezes aversão à leitura. Além disso, prazer e conhecimento são coisas diferentes. O prazer tem a ver com desejo, gozo, e o conhecimento tem a ver com aprendizado.

Assim, uma das finalidades da leitura é o ler por prazer, e ao observar a sala da Professora B verificamos que há uma excessiva preocupação na leitura do alfabeto maiúsculo e minúsculo, o quadro do silabário das sílabas “simples” e as “complexas”, práticas que se tornam exaustivas como se pode observar no relato a seguir:

Depois da leitura deleite e das interrogações a professora fixa no meio da sala de aula o quadro do silabário e começa ler com os alunos sílaba por sílaba, depois solicita que estes falem palavras que inicie com determinadas sílabas. Após solicita aos alunos que copiem o cabeçalho corretamente do quadro prestando atenção no nome da cidade, escola, professora. Esses nomes escrevem com letras maiúsculas ou minúsculas? Agora escrevam o nome completo de vocês (Observações da pesquisadora).

Logo após a leitura deleite, a docente coloca no centro do quadro negro o silabário e começa a “soletração” das famílias silábicas. Em coro, os alunos repetem sílaba por sílaba. A preocupação se restringe à memorização das sílabas “simples” e as “complexas”. Daí que a

docente enfatizou na entrevista a necessidade de a criança soletrar as letras para descobrir as sílabas, as palavras e conseguir ler o texto. Nesse discurso, percebemos ainda uma visão empirista de aprendizagem, na qual o aluno é visto como uma tábula rasa, que adquire conhecimentos a partir das informações recebidas de fora e, com a repetição exaustiva dos gestos gráficos e da memorização (das letras e do som), passa a utilizá-las. Nesse caso, a aprendizagem é percebida como acúmulo de informações recebidas sem que a criança precise reconstruir esquemas ou modo de pensar para compreender as letras e sons que estavam sendo transmitindo (MORAIS, 2012).

Nesse contexto, nota-se a existência preponderante do método sintético, o que mais influência exerce nas escolas de nosso país, tendo como princípios três correntes (alfabéticos, silábicos e fônicos). De acordo com esse método, a criança deve aprender a ler e escrever a partir das unidades linguísticas menores (letras, sílabas ou fonemas), assim vai fazendo a síntese, somando os pedaços para chegar a codificar e decodificar.

Diante dessa prática, constatamos que a concepção de leitura da docente pauta-se na ideia de que ler é saber decodificar as palavras, as frases de um texto. Acredita-se que o aluno aprende a ler a partir da transmissão do conhecimento, não é reconhecido como um ser de possibilidades que tem seu conhecimento particular oriundo do seu contexto histórico-social e que pode contribuir com a compreensão do texto.

A preocupação da docente está restrita ao domínio do som e da grafia (consciência fonológica), tanto que os alunos deveriam pensar em palavras que iniciassem com a mesma sílaba e durante a leitura do silabário percebia-se que os alunos que já haviam memorizado as sílabas, repetiam sem olhar no quadro. Logo, o tempo destinado a essa atividade se sobrepunha ao gasto com a leitura com gêneros textuais.

Uma possibilidade de trabalho que ultrapasse essa visão empirista de leitura e que defendemos neste trabalho vem da teoria da psicogênese da leitura e escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985). As autoras ressaltam que são as crianças que mobilizam os conhecimentos necessários para a sua aprendizagem, sendo esta individual. Elas são sujeitos ativos e não passivos, e para dominar a leitura e a escrita passam por várias hipóteses (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético). Nesse caminhar, contam com a mediação do professor como leitor experiente que vai inserindo-as no mundo da leitura e dos textos escritos.

Conforme Morais (2012), é imprescindível que os docentes compreendam essas hipóteses de leitura pelas quais as crianças passam, a fim de não inseri-las arbitrariamente em

atividades de memorização das sílabas sem a preocupação de fazê-las refletir sobre o que as letras representam, como as letras funcionam para criar representações, diferentemente de memorizar as sílabas sem saber para quê e porquê. Acredita-se que compete ao professor dos anos iniciais auxiliar os alunos na apropriação do sistema alfabético de escrita não como um fim em si mesmo, mas como algo necessário para que se efetive o uso da escrita na sociedade culturalmente letrada. Então, o desafio é o aluno aprender o sistema no uso, para o uso e no encontro com o outro. Por isso, a importância de trazer para a sala de aula a experiência com gêneros textuais de várias esferas e suportes, do particular ao domínio público.

A partir das reflexões sobre as entrevistas e das observações realizadas, constatamos que tanto a Professora A quanto a Professora B têm uma concepção de leitura um tanto reducionista, em que a decodificação das sílabas, palavras e frases se sobrepõe ao trabalho com a leitura e a escrita dos gêneros textuais e sua compreensão. Priorizam o trabalho com a alfabetização no sentido estrito da palavra, de saber decodificar e escrever, em contraposição ao letramento, que implicaria o trabalho com a leitura e escrita, e seus usos sociais.

Portanto, acreditamos ser urgente que as docentes reflitam sobre essas concepções de leitura que interiorizaram e que culminam com uma prática desconectada do contexto social do aluno e da necessidade da sociedade contemporânea. Sabe-se que muito do que somos é resultado do percurso da nossa vida escolar como alunos e docentes. Perguntadas se durante a graduação tiveram disciplinas específicas que tratavam da temática da leitura e dos processos cognitivos inseridos na compreensão, responderam:

Olha, tivemos uma disciplina que falou sobre a leitura, mas agora não me lembro (Professora A).

Na graduação tivemos Linguagem e Comunicação no primeiro ano, fiz no Instituto Várzea-Grandense de Educação (IVE) (Professora B).

Analisando a fala da Professora A, verificamos que em seu curso de formação teve uma disciplina que discorreu sobre a leitura, mas que já não se lembra de nada. Entendemos que, se a docente esqueceu os conceitos trabalhados nessa disciplina, deve-se ao fato de não ter visto sentido, significado, pois não os interiorizou. A Professora B lembrou o nome da disciplina, mas não fez nenhum comentário sobre os conceitos trabalhados naquele período. Percebemos uma fragilidade na formação inicial das docentes, o que já vem sendo discutido pelos pesquisadores da área. Kleiman (2002, p. 30) enfaticamente defende a necessidade de conhecimento do professor na área específica de leitura (além, é claro, da formação

linguística), a fim de evitar a propagação de concepções obsoletas legitimadas pela falta de propostas alternativas, apesar de serem comprovadamente ineficientes.

Dando-se conta dessa fragilidade, Nóvoa (2017) promove uma discussão sobre a necessidade de se construir um novo arranjo institucional nas universidades, porém com fortes ligações externas para cuidar da formação do professor, rompendo com as fronteiras que separam a universidade da escola, abismo que tem impedido de se pensar em modelos inovadores de formação dos professores. Para esse novo lugar, são atribuídas quatro características: a) um ambiente comum da formação e da profissão, um lugar de diálogo entre universidade e escola; b) lugar de entrelaçamento, em que as relações entre o teórico e prático se efetivariam na escola; c) lugar de encontro entre as duas instituições para além de estar junto, o que envolve dar dignidade a todos os responsáveis pela formação; d) lugar de ação pública, pois, quanto maior o envolvimento nas comunidades, melhor para trabalhar os contextos sociais. A proposta do autor é trazer a universidade para dentro da escola e a escola para dentro da universidade.

Além de construir esse elo entre universidade, escolas e professores, é necessário se ter clareza de que ser professor requer um esforço sistemático de aprofundamento de três dimensões: 1^a) o professor deve ter contato com a cultura envolvendo a dança, a música, o teatro, a literatura, a ciência, ou seja, contato com o conhecimento (assim, a conversa com os alunos terá uma riqueza formativa, pois quem não lê muito dificilmente poderá inspirar o prazer da leitura); 2^a) no que diz respeito à ética, o professor deve ter ciência do compromisso que tem de ensinar todos os alunos; 3^a) a capacidade do professor de mobilizar recursos para agir em situações de incerteza e imprevisibilidade. Kramer (2002), em entrevista concedida à Revista Teias, destaca que as instâncias de formação devem dar ênfase ao potencial formador da leitura e escrita por parte do professor, que precisa ser leitor e escritor.

Ainda a esse respeito, Lerner (2002) traz uma reflexão sobre a necessidade de se colocar na formação continuada dos docentes o conhecimento didático, que supõe incluir o que ocorre realmente em sala de aula, estudando o funcionamento do ensino e da aprendizagem escolar da leitura e da escrita. Para facilitar esse conhecimento, as docentes fariam um registro de suas aulas para, em grupo com outros colegas, formalizar discussões, estudos e socializar com os demais participantes dos encontros.

Desse modo, o eixo central da capacitação dos professores proposta por Lerner (2002) baseia-se no saber didático, que seria o conhecimento produzido por outras ciências, porém

não exclusivamente, pois o saber didático é construído para resolver problemas próprios da comunicação do conhecimento, é o resultado do estudo sistemático das interações que se produzem entre o professor, os alunos e o objeto de ensino, é produto da reflexão das relações entre ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva de formação continuada, fica evidente a não formatação de materiais preestabelecidos para os estudos, pois se deve levar em conta a problemática da sala de aula.

4.2 Práticas de leitura realizadas nas Escolas A e B

A união da escola e da leitura persiste há mais de dois séculos. Surgiu com a finalidade de preparar a mão de obra para o trabalho nas fábricas que emergia a todo vapor no período pós-revolução industrial. O objetivo inicial resumia-se a escrever o próprio nome, porém os desafios foram surgindo, como, por exemplo, ler os manuais das fábricas para executar os trabalhos. Então, pensou-se em realizar um ensino de leitura em massa com foco exclusivo na memorização das letras, sílabas e palavras. Ser pensante para quê? O ensino foi sendo adequado à situação política e econômica de cada época. Mesmo hoje, século XXI, observa-se que muitas escolas ainda têm uma prática de leitura reduzida a uma atividade mecânica, exigindo-se do aluno que responda às questões formuladas sobre o texto, que, em geral, visam levá-lo a identificar as informações explícitas. Essa compreensão de leitura voltada para o leitor como mero decodificador da escrita tem como base uma concepção de língua voltada para o sistema de signos que o falante deve dominar e a concepção de texto como um somatório de palavras e frases.

Tal visão reducionista da leitura ainda impera em nossas escolas. Foi o que constatamos após refletir sobre as vozes das docentes nas entrevistas e relacioná-las à observação em sala de aula, que possibilitou a formalização da categoria "Práticas de leitura realizadas nas Escolas A e B", descrita a seguir.

Quadro 5: Categoria II - Práticas de leitura realizadas nas Escolas A e B

<p>Práticas docentes</p>	<p>Primeiro a gente mostra a importância da leitura, a necessidade que ele tem de fazer leitura que agrade para que venha tomar gosto (Professora A).</p> <p>Acho, que lendo todos os dias, incentivando ele a ler, ler vários tipos de textos, mostrando para eles os tipos de textos diferentes que tem, acho, assim como a leitura deleite, pedem para ler. O dia que não faço a leitura, eles pedem. Faço a leitura deleite todos os dias, quando não é no início da aula, é no final da aula. Às vezes chego na sala, passo os recados, começo fazer alguma coisa, aí não dá tempo, aí eu vou ler depois do intervalo ou peço para alguém ler, mas faço todos os dias. Agora vou começar a pedir para os alunos copiarem no caderno o nome do autor, título da obra, porque eu só falo, mas agora vou começar a fazer para os alunos terem noção, né, qual o livro leu e autor (Professora B).</p>
<p>Fatores que dificultam o ensino da leitura</p>	<p>A indisciplina atrapalha, falta de atenção, problemas familiares, faltas dos alunos, falta de interesse dos alunos e dos próprios pais, que não participam, nem chegam à escola para ver como estão essas crianças. Eu vejo assim, as crianças que têm mais dificuldades são essas que a família não vem na escola (Professora A).</p> <p>Pergunto para Joaquim que imagem é essa, mostro uma bola, saio, volto e pergunto de novo, já esqueceu. Outra situação é a família que não auxilia de sentar e ensinar a ler, né. Outro fator é a concentração, tem aluno que não presta atenção e não consegue acompanhar a turma. E tem os dispersos, que olha de um lugar para o outro (Professora B).</p>

Fonte: Elaborado pela autora

No Quadro 5, elencamos, a partir das entrevistas, subcategorias que serão analisadas à luz de alguns teóricos.

Perguntamos à Professora A sobre quais práticas de leitura acredita serem importantes para ajudar os alunos a se tornarem leitores competentes. Respondeu:

Primeiro, a gente mostra a importância da leitura, a necessidade que ele tem de fazer leitura que agrade para que venha tomar gosto (Professora A).

Nota-se, nas entrelinhas da resposta, que a docente afirma ser o papel da professora mostrar ao aluno a importância da leitura, a necessidade de fazê-la para que adquira o hábito e venha ter prazer. No entanto, durante o período de observação em sala pouco se viu de atividades voltadas para este fim. As práticas foram mais direcionadas para trabalhar a “leitura autorizada”, decodificar e responder as questões propostas pela professora e as que vêm no livro didático. Esse momento estava mais para avaliar do que despertar o prazer, o

que pode ser verificado com mais detalhes a partir do recorte feito de uma das observações realizadas em sala de aula.

4.2.1 Recorte da observação na sala de aula da Professora A

Primeiro Momento – Acolhida no pátio da escola, a coordenadora pedagógica dá alguns informes, cantamos o Hino Nacional, o Hino de Mato Grosso e o Hino de Várzea Grande, encerrando com uma oração.

Segundo Momento – Dirigimo-nos para a sala de aula, os alunos se acomodaram em seus lugares e a professora solicitou que todos ficassem em silêncio para ouvir a história. “A leitura deleite de hoje é sobre 'A predileta do poeta', autor Glauco Matoso. Então, vamos lá, silêncio para ouvir”. Durante a narrativa, a professora foi mostrando as imagens do texto. Alguns alunos demonstravam interesse e faziam algumas perguntas, mas ela dizia para ouvir, e só ao término da leitura poderiam falar. Porém, os alunos não paravam para ouvir e ficavam conversando com o colega do lado, abriam o caderno para escrever, brincavam com as garrafinhas, enfim, não prestavam atenção.

Terceiro Momento – Após a leitura, a professora perguntou para os alunos: “A leitura de hoje fala sobre o quê? O que é um bassê? É nome do cachorro?” A docente explicou: “Bassê significa a raça de um cachorro. Alguém conhece? Ele é grande ou pequeno?”. Os alunos responderam: “É pequeno”. A professora acrescentou: “Ele é um cachorro magro e comprido”. Alguém tem esse cachorro em casa? Alguns alunos disseram que sim.

Quarto Momento – Encerrada a bateria de perguntas, a professora solicitou que falassem sobre o final de semana. Um dos alunos disse: "Foi ótimo, inclusive ganhei ovos de Páscoa". Outro falou que não ganhou ovos, mas uma caixa de bombons. A professora disse: “Está bom, é chocolate também”.

Quinto Momento – A docente solicitou aos alunos que pegassem o caderno e escrevessem o cabeçalho. Durante a escrita, ela perguntou: "Que dia é hoje? Em qual mês nós estamos? Quantos dias faltam para terminar o mês de abril?". Entregou o livro e solicitou aos alunos para que o abrissem na página 43, pois iriam estudar plural e singular.

Sexto Momento – A professora solicitou aos alunos que ficassem em silêncio e prestassem atenção às perguntas: "O que é plural? E singular?". Os alunos ficaram quietos e, então, ela disse: “Vamos fazer as atividades do livro e, assim, vocês entenderão. [...] A

primeira atividade é contar quantos bichinhos aparecem na história do Lenga-Lenga”. Os alunos deveriam colocar o número dos animais no quadradinho. Ela perguntou: "Entre ter um gato e ter mais de um gato, como ficaria?". Os alunos responderam que falaria "os gatos". "Viu? Ao falar em mais de um gato, nós acrescentamos a letra S no final, e ficariam, então, 'os gatos'. Respondam, observando a quantidade dos animais".

Sétimo Momento – Após esse exercício, a professora passou de carteira em carteira para ver se estavam completando o livro. “Vamos continuar, página 44”. Nessa atividade, os alunos foram orientados a completar a frase de acordo com a imagem. Eles ficaram em silêncio para resolver a atividade. Às vezes, eles levantavam para perguntar para o colega de trás, da frente ou ao lado como fazer, mas a docente solicitava que ficassem em seus lugares e que tentassem fazer. Após algum tempo, ela os orientou a prestarem atenção na atividade, porque ela iria passar no quadro. Então, solicitou para observarem as correções no quadro. “A resposta é de acordo com as imagens. Na letra A vai ficar: as duas casas de seu Damião. A letra B: as três vacas de seu Damião. A letra C: os cinco sacos de feijão. Agora respondam: que letra tem no final de cada palavra?”. Os alunos respondem em coro “a letra S”. Continuando a atividade, eles deveriam pintar a letra S e marcar no quadradinho que continha palavras que terminassem com a letra S. Ela resolveu essa atividade com os alunos, solicitou que olhassem para o quadro e a acompanhassem.

Refletindo sobre as etapas da aula, é perceptível que a prática da professora está atrelada a uma concepção de valorização da língua escrita como fundamental sobrepondo-se à leitura. Consideramos que a leitura vem em decorrência da aprendizagem da escrita, sem perceber que a leitura precede a escrita, pois, ao chegar à escola, o aluno traz consigo experiências de leitura e letramento. Esse conhecimento não foi levado em consideração, logo as atividades propostas de leitura dos textos se limitam a resolver as questões elaboradas pela professora e as que estão no livro didático, sendo o texto utilizado como pretexto para o ensino da gramática, neste caso o plural e o singular.

Em nenhuma das etapas os alunos desenvolveram atividades em grupo buscando interagir com os colegas quanto à discussão das ideias do texto, ficavam na primeira leitura, superficial e individual. No entanto, Kleiman (2002) e Vygotsky (2014) acreditam que a compreensão da leitura acontece na interação e relação com o outro leitor, que pode ser o professor, o colega, a mãe. É na leitura e discussão nos grupos que o aluno que não entendeu o texto pode vir a compreender, pela interação e relação com os seus pares. Por essa prática, percebe-se que a concepção de leitura da docente está sustentada na ideia de que o professor é

quem sabe, e cabe a ele transmitir o conhecimento ao aluno, restando a este desenvolver as atividades segundo as suas orientações. O aluno não é visto em sua singularidade como um ser pensante, capaz de interagir com o conhecimento e construí-lo. Além disso, não foram vivenciadas nesse período outras formas de leitura como a individual, a coletiva, a compartilhada, a silenciosa, a protocolar. As práticas de leitura foram voltadas à leitura em voz alta pela professora, não havendo nenhum episódio em que os alunos tenham feito leitura silenciosa ou em voz alta.

Entretanto, quando a Professora A menciona em seu discurso que precisa mostrar a importância da leitura para os alunos, surge a seguinte questão: Como fazer isso? Segundo Aguiar (1986), é o professor que inicia a criança nas letras e no gosto pela leitura, é quem vai indicar os livros, buscando oferecer o repertório que melhor atenda à realidade social, econômica e cultural desse aluno. Para tanto, o professor precisa ser um leitor e conhecer bem o material a ser trabalhado, e alguns critérios devem ser levados em conta, como a finalidade da leitura, a qualidade do material e o interesse do aluno. Portanto, o professor deve ser leitor, pois, caso contrário, como ajudará os alunos?

Queirós (2012) adverte que o docente precisa ser o primeiro a se envolver com a leitura, de tal forma que isso seja evidenciado pelo aluno durante a atividade leitora, pois deve mostrar o seu encantamento ao narrar as histórias, ao ler as poesias. Se assim o fizer, com certeza os alunos se envolverão com a leitura desejando também ser leitores. Se isso for despertado no aluno nos primeiros anos de escolaridade, provavelmente ele não se afastará desse desejo nos anos subsequentes. Entretanto, o que se presenciou na sala de aula foi um trabalho com a leitura mais voltado para a decodificação do que para a compreensão e quase nada para estimular o aluno como leitor.

Defendemos desde o início desta pesquisa a concepção de leitura voltada para a interação entre autor, texto e leitor numa abordagem sociointeracionista. Isso implica uma visão do ensino da leitura para além da decodificação, pois os alunos precisam compreender o que leem e fazer uso dessa leitura nas diversas práticas sociais. No entanto, as práticas observadas pouco lhes despertam interesse por estarem atreladas a uma concepção de leitura baseada nas informações que o texto traz. Desse modo, a ação da Professora A está carregada de uma visão empirista da leitura, em que o “decodificar” assume um papel preponderante em relação ao da leitura com compreensão.

Notamos também pouca circulação dos gêneros textuais, tanto do domínio privado quanto do público. E isso pode significar a não aprendizagem da leitura e escrita dos alunos, pois muitos não vêm de um ambiente em que a leitura e a escrita acontecem naturalmente. Por isso, o professor precisa facultar aos alunos o contato com textos reais (bilhetes, recados, panfletos, propagandas, receitas, etc.) e os que estão fora da escola (notícias, poemas, músicas, etc.) ampliando o repertório do aluno.

Durante a leitura, observamos em alguns momentos a dispersão dos alunos, falta de atenção, dificuldade para acompanhar as atividades do quadro. Ao questionar a Professora A sobre os fatores que poderiam interferir na aprendizagem da leitura dos alunos, ela revelou:

A indisciplina atrapalha, falta de atenção, problemas familiares, faltas dos alunos, falta de interesse dos alunos e dos próprios pais, que não participam, nem chegam à escola para ver como estão essas crianças. Eu vejo assim: as crianças que têm mais dificuldades são essas que a família não vem na escola (Professora A).

A fala da docente sinaliza que a dificuldade está centrada no aluno em razão de seu comportamento, da família e por não ir à escola. Não aparece nenhuma indicação de que talvez seja a falta de uma proposta pedagógica, de infraestrutura, de material pedagógico, de planejamento. Entendemos que há um campo vasto de fatores que poderiam estar envolvidos nas dificuldades apresentados por alguns dos alunos. No entanto, o que não se pode fazer é “culpar” exclusivamente o aluno e a família, pois, além dos aspectos cognitivos que estão inseridos na complexa tarefa de aprender a ler, existem as condições sociais, culturais, econômicas e também os modos de conduzir o ensino, que podem interferir de maneira decisiva nessa aprendizagem.

Em uma concepção tradicional classificatória, é função da escola ensinar e avaliar, a do aluno é responder às expectativas, aos objetivos propostos, e caso apresente dificuldades, o problema não é da escola, porque ela ensinou, é do aluno, porque não estudou, não se esforçou, não tem interesse, tem problemas para aprender, alguma deficiência. Numa visão mais enunciativa da avaliação, é papel da escola ensinar, favorecendo por meio de estratégias, oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, e ainda avaliar se as estratégias estão sendo adequadas, e se não estiverem, mudar a rota. Nessa vertente, o aluno, a escola, o professor e a família são avaliados (FERREIRA; LEAL 2007).

Nas entrelinhas do discurso da Professora A, é explícito o quanto a concepção tradicional de avaliação está enraizada na maneira de pensar o papel da escola, do ensino e do

aluno. Cabe ao docente transmitir o conteúdo e, ao aluno, aprender. Se isso não ocorrer, o problema é dele e da família, que não ensina, e não da escola, que lhe oferece todos os recursos.

Discordamos da fala da Professora A, pois o processo ensino-aprendizagem da leitura é muito complexo, e, muitos fatores podem estar envolvidos na dificuldade dos alunos para dominarem essa competência. Podem estar relacionados com as questões socioculturais, política de formação dos professores, gestão da escola, proposta pedagógica, interesse dos alunos, metodologia do professor na escolha do material a ser trabalhado, enfim, são muitos os condicionantes que podem estar relacionados a essa dificuldade.

Contudo, em função de a ação pedagógica de ensinar a ler na escola estar exclusivamente com o professor e ser ele o mediador desse processo, recorre-se a Aguiar (1986), que ressalta existirem critérios a ser levados em conta pelos docentes no momento do planejamento e da seleção de textos a serem trabalhados com os alunos: a idade, o sexo, a posição social e a finalidade. A partir das observações de tais critérios, a prática pedagógica do ensino da leitura com certeza terá mais significado.

Agora analisamos a fala da Professora B enfatizando que uma das práticas mais importantes na sala de aula é fazer a leitura todos os dias para os alunos, uma das atividades mais esperadas e, quando não a realiza, os alunos pedem. Esse momento da leitura na escola é chamado de leitura deleite.

Acho que lendo todos os dias, incentivando ele a ler, ler vários tipos de textos, mostrando para eles os tipos de textos diferentes que tem, os alunos pedem a leitura deleite. O dia que não faço a leitura, eles pedem. Faço a leitura deleite todos os dias, quando não é no início da aula é no final da aula. Às vezes, chego na sala, passo os recados, começo fazer alguma coisa, aí não dá tempo, aí eu vou ler depois do intervalo ou peço para alguém ler, mas faço todos os dias. Agora vou começar a pedir para os alunos copiarem no caderno o nome do autor, título da obra, porque eu só falo, mas agora vou começar a fazer para os alunos terem noção, né, qual o livro leu e autor (Professora B).

Afinal, o que seria a leitura deleite tão enfatizada pela Professora B? A “leitura deleite” é uma das propostas de atividade permanente apresentadas no PNAIC. Ela reaparece com força total propondo, em sua essência, o trabalho com a leitura por prazer, sem a carga excessiva de cobrar respostas orais ou por escrito, tendo como finalidade precípua o incentivo e o despertar do gosto pela leitura. Esse incentivo no início da alfabetização é de fundamental

importância para a formação de leitores. Leal e Albuquerque (2010) a denominam de "leitura fruição", que pode ser realizada tanto pelo professor quanto pelo aluno. Essa atividade

[...] envolve a leitura de um texto por dia ou contemplar a leitura de um livro maior, lido um pouco a cada dia. É importante, também, que o leitor – professor ou aluno – conheça o texto a ser lido e se prepare para a leitura de modo a poder envolver os alunos nessa atividade (LEAL; ALBUQUERQUE, 2010, p. 101).

As autoras esclarecem que a leitura deleite envolve o trabalho da leitura de textos curtos por dia ou pode ser feita a leitura protocolada, lendo a cada dia um trecho do livro, com o objetivo de despertar o interesse e a curiosidade dos alunos para os capítulos seguintes. Elas enfatizam a importância de o professor ou aluno que for fazer a leitura deleite conhecer o texto a ser lido e preparar esse momento para que os alunos se sintam envolvidos e atraídos pelo texto.

Convém destacar que a leitura deleite possibilita aos professores e alunos o contato com os diferentes gêneros, em especial os literários, ampliando o seu repertório. De acordo com Bajour (2012, p. 26), “os textos literários nos tocam, questionam acerca das nossas visões sobre o mundo e nos convidam a perguntar-nos como viveríamos o que é representado nas ficções”. É a ficção que muitas vezes abre a porta para falarmos daquilo que nos instiga e atrai. A literatura é a arte da palavra que nos encanta, muda, transforma, transcende, enfim, faz com que vejamos o mundo nas suas várias dimensões, sociológica, política, psicológica e histórica.

Em consonância com essa ideia, Leal, Albuquerque e Morais argumentam:

A leitura do texto literário é fonte de prazer e precisa, portanto, ser considerada como meio para garantir o direito de lazer das crianças e dos adolescentes, [...] promove no ser humano a fantasia, conduzindo-o ao mundo do sonho; possibilita, ainda, que os valores e os papéis sociais sejam ressignificados, influenciando a construção de sua identidade (...), promove a motivação para que crianças e adolescentes aprendam a ler e possibilita inseri-los em comunidades de leitores (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2006, p. 72).

É fundamental que o mediador da leitura, neste caso o professor, pense nesse momento como um bate-papo, uma conversa ou, como Cosson (2018) afirma, um diálogo acerca dos sentidos que o texto potencializa em nós. “Falar dos textos é voltar-se a lê-los” (BAJOUR, 2012, p. 23). O retorno ao texto por meio da conversa sempre traz algo novo, principalmente para os que falam. Por isso, é importante que após a sua leitura tenha-se uma “conversa” entre os interlocutores, para, além de favorecer o prazer, contribua para a ampliação dos saberes.

Kleiman (2002, p. 24) salienta que não é “qualquer conversa que serve de suporte temporário para compreender o texto.” Logo, para evitar que a conversa sobre o texto fique

esvaziada, é necessário que o professor faça um planejamento, e um dos pontos principais é sobre a escolha do texto a ser lido, que precisa cativar o leitor para ganhar sua atenção, caso contrário não entrará em cena.

Nesse aspecto, a leitura deleite vai além do prazer, da fruição, ela deve facultar ao aluno a oportunidade de acesso a uma multiplicidade de gêneros textuais, ampliando suas competências leitoras. Defendemos aqui ser possível durante a leitura ir além do deleite, sem perder o prazer, a alegria e a vontade de ler, afinal nos interessamos por aquilo que compreendemos. O professor precisa ouvir o que os alunos têm a dizer para, então, preparar esse momento da leitura.

Ainda em relação ao discurso da Professora B, verificamos que ela acredita ser importante ler para os alunos todos os dias, e isso já se tornou uma prática corriqueira na sala, ocorrendo no início ou no final da aula. Para ela, fazer a leitura deleite tornou-se um hábito, e quando não a realiza, os alunos cobram.

No entanto, essa prática precisa ser planejada para que alcance a finalidade de incentivar os alunos a se tornarem leitores. É sabido que o incentivo inicial para a leitura vem da família, porém encontramos em nossas salas de aula crianças que não tiveram esse contato, e precisarão da mediação do professor para poder mergulhar nesse mundo. Nesse sentido, Solé (1998) explica a importância do ensino das estratégias de leitura não como uma técnica, mas como procedimento que ajudará os alunos a avançarem na compreensão leitora.

A esse respeito, a autora orienta os professores a pensarem nas estratégias de leitura a serem utilizadas em três etapas: a) **antes da leitura**, momento em que o aluno é convidado, motivado a entrar na leitura, fazer as previsões a partir do título, da capa, das imagens e ainda ativar os conhecimentos prévios; b) **durante a leitura**, momento de maior esforço, em que as previsões formuladas vão sendo confirmadas, refutadas e outras vão surgindo à medida que vão lendo o texto, além das ilustrações, que servem como âncoras para o entendimento da leitura e podem ser mostradas no seu decorrer; c) **após a leitura**, etapa da conversa em que o aluno volta ao texto oralmente, refletindo sobre as previsões.

Tais etapas, quando articuladas, promovem uma ação mais integrada do ensino das estratégias. Isso não significa seguir uma “ordem fixa imutável”, há estratégias que podem ser utilizadas antes, durante e depois, pois essas etapas estão interligadas. É importante entendermos como se efetivam esses momentos de leitura em sala de aula. As estratégias propostas por Solé (1998) não têm o objetivo de servir como uma “camisa de força” para o trabalho do professor em sala de aula, mas surgem como potencializadoras de ferramentas

para que as leituras possam ter mais significado. Logo, considera-se possível, durante a leitura deleite, utilizar as estratégias de leitura para que esta tenha sentido para o aluno, pois precisa mergulhar no texto para compreendê-lo.

Ainda com essa abordagem agora é o momento de expor um recorte da observação realizada em sala de aula, a fim de relacioná-la com a entrevista da docente.

4.2.2 Recorte da observação na sala de aula da Professora B

Primeiro momento – Acolhida pela professora, que passa as informações gerais do dia para o início da aula e, em seguida, faz uma oração.

Segundo momento – Leitura deleite do livro "A bruxinha atrapalhada". Uma aluna foi convidada pela professora para fazer a leitura, porém, antes de iniciar, a docente propôs a todos: "Observem a capa, as imagens, agora respondam: Qual o título?". Um dos alunos respondeu: "é a história de uma bruxa". Outro perguntou: "ela é uma bruxa má ou ruim?". Uma outra respondeu: "ela é boa". Logo em seguida, outro aluno disse: "não existe bruxa boa, elas são ruins e têm uma vassoura e um caldeirão, onde coloca as pessoas". Depois dessas inferências, a professora solicitou à aluna que iniciasse a leitura. A sala ficou em silêncio e ela começou a leitura, porém muito baixo, dificultando a imersão dos alunos na história. Então, em dado momento, a professora pediu que a aluna parasse a leitura e propôs que terminasse na aula seguinte.

Terceiro momento – Em seguida, os alunos iniciaram a leitura do calendário, observando os dias, datas e os meses do ano. A professora fez algumas perguntas: "Quantos dias faltam para acabar o mês de março? Que dia da semana vai cair o dia 30 de março?". Depois de responderem, os alunos leram um cartaz com as famílias silábicas simples e complexas. A professora foi falando os nomes das letras, juntando com vogais e, assim, os alunos liam "B+A = BA, B+E = BE, B+I = BI". No quadro, a professora mostrou as sílabas e solicitou que os alunos lessem as palavras, e eles, juntando as sílabas, conseguiram lê-las.

Quarto momento – Depois de ler o quadro silábico, a professora solicitou aos alunos que lessem o quadro dos números até 130 e respondessem algumas perguntas propostas por ela: "Onde usamos os números? Eles estão presentes em nossa vida?" Depois das respostas, ela lhes pediu que utilizassem o caderno com muita atenção, observando a linha e a margem de acordo com o quadro para que não pulassem linhas. Em seguida, escreveu o cabeçalho e os orientou a copiarem da forma como estava no quadro.

Quinto momento – A professora demandou a atenção dos alunos, pois faria um ditado de frases. Começou o ditado e sempre ia orientando para que prestassem atenção na pontuação e escrita das palavras. Para isso, fez algumas perguntas durante o ditado: “Início de frase começa com que letra? No final da frase, coloca-se o quê?” Durante o ditado, a professora retomou a leitura do quadro silábico, solicitando aos alunos que prestassem atenção ao escrever. Depois do ditado, fez a correção no quadro juntamente com os alunos. Foram cinco frases: “o bolo é de morango”, “a professora ensina a lição”, “meu caderno está organizado”, “o vaso é de barro”, “a gravata do papai é listrada”.

Sexto momento – Foi entregue uma atividade para os alunos, em que teriam de ver a imagem para completar a palavra. A atividade deveria ser feita de forma individual. Nota-se que o tempo destinado para o trabalho com as sílabas, palavras e frases, voltado para a decodificação, foi maior do que para o desenvolvimento da leitura e a compreensão de textos. A preocupação voltava-se para a escrita correta das palavras (a segmentação, o uso das letras maiúsculas, minúsculas e pontuação).

Analisando esse recorte dos procedimentos da aula, observa-se que, no início da proposta da leitura deleite “A bruxinha atrapalhada”, a professora foi criando um ambiente propício ao diálogo ao solicitar dos alunos previsões a partir do título. As portas são abertas e eles vão interrogando e respondendo.

Cosson (2018) revela que a leitura é um diálogo entre leitor, autor e texto dentro de um contexto. De acordo com Kleiman (2002), Koch e Elias (2012), Geraldi (2012), Cafiero (2005) e Smith (1989), a leitura é um processo interativo e a compreensão acontece à medida que fazemos perguntas, respondemos, fazemos de novo e respondemos. Assim, aprender a ler é primeiro adivinhar e, depois, cada vez mais acertar, e sem esse processo dificilmente acontecerá à compreensão.

Após ter feito a parte inicial de conversar com os alunos a respeito do título da obra, a professora convidou uma aluna para fazer a leitura deleite, porém, como lia baixo, a docente suspendeu a leitura propondo continuar em outro dia. Nesse contexto, a docente interrompeu um momento rico de leitura, em que os alunos estavam entrando na história, fazendo suas previsões diante dos conhecimentos prévios que foram sendo ativados, mas, no instante em que estavam animados, eufóricos para falar o que pensavam sobre a Bruxa, são interrompidos, havendo uma quebra no pensamento. Em seguida, a professora iniciou atividades direcionadas

para a compreensão dos signos no processo de decodificação de sílabas, palavras, frases, preocupando-se mais com a escrita do que com a leitura.

Silva (1999), a partir de suas experiências como pesquisador, compreende bem essa situação quando descreve as práticas de leitura dos professores do Ensino Fundamental. Ao observar os professores durante um período de vinte e cinco anos, identificou algumas práticas redutoras da leitura. Uma delas é exatamente a de que ler é decodificar as mensagens, o que fica muito evidente quando a professora observada trabalha com a “soletração” da junção das letras e a formação das famílias silábicas.

Após a leitura do quadro, os alunos fizeram ditado de frases, e a professora foi direcionando esse momento formulando algumas perguntas relacionadas à estruturação de uma frase, em como escrevê-la, se com letras maiúsculas ou minúsculas, pois a preocupação era com a grafia correta e com a organização gramatical. O objetivo central dessa atividade era verificar se os alunos memorizaram as sílabas e se estavam escrevendo de forma correta as palavras.

Assim, observamos uma contradição no discurso da docente comparado com a sua prática, pois ao afirmar que a leitura deleite pode colaborar para a formação do leitor pressupõem que as atividades propostas estariam voltadas para esse objetivo, no entanto não foi exatamente o que se verificou, pois a aluna convidada a fazer a leitura deveria ter lido o texto com antecedência para apresentá-lo com entonação, clareza, ritmo, gesto de forma inserir os colegas no enredo da história. Por isso, é de extrema importância que esse momento seja planejado para que o aluno promova um diálogo com o texto a partir da ativação dos seus conhecimentos prévios, portanto não pode ser uma atividade em que se escolhe o texto para ler minutos antes de iniciar a aula, ela precisa ser pensada a partir do contexto da sala de aula e dos seus objetivos.

Além disso, observamos pouco contato dos alunos com gêneros textuais diversos, principalmente o de domínio público, concentrando-se nos contos e textos informativos. A modalidade de leitura mais utilizada foi à leitura em voz alta pela docente, e outras não foram oportunizadas aos alunos.

Defendemos que as práticas leitoras devem acontecer no ambiente da sala de aula de forma a valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e devem facultar-lhes ferramentas para que possam participar da cultura letrada, tornando-os mais felizes e capazes de ser humanos melhores. Nas práticas destacadas nesse pequeno recorte, percebemos que a docente tem uma preocupação muito mais voltada para a decodificação do que para a formação de leitores.

Continuando a análise, perguntada sobre os fatores que poderiam dificultar a aprendizagem dos alunos em relação à leitura, a Professora B respondeu:

Outra situação é a família que não auxilia de sentar e ensinar a ler Outro fator é a concentração, tem aluno que não presta atenção e não consegue acompanhar a turma e tem os dispersos que olha de um lugar para o outro (Professora B).

Constatamos que os mesmos fatores citados pela Professora A estão presentes na fala da Professora B: ambas invocam a falta de acompanhamento da família, de atenção e de concentração dos alunos como responsáveis por seu insucesso, não mencionando o papel da escola, do professor e da metodologia nesse processo. No entanto, entender os níveis de interesse dos alunos é de fundamental importância para seu sucesso, cabendo ao docente ter esse conhecimento para a elaboração do planejamento. Deixar de pontuar outros fatores que estão ligados às dificuldades dos alunos limita a resolução do problema.

Em vista disso, é importante saber que nessa teia há o papel da escola, das secretarias de educação, da equipe gestora, do coordenador, da família, dos professores e dos alunos. Não se pode visualizar essa situação com um olhar simplista, pois são ações complexas que devem ser pensadas e desenvolvidas por todos. No entanto, como se está discutindo nesta dissertação a prática de leitura realizada em sala de aula, que tem no seu cerne o trabalho do professor, é para ele que se direciona o foco.

A fim de minimizar a problemática da dificuldade de leitura dos alunos, é preciso ter um professor que também valorize a leitura, não como um ato simples de decodificar, mas como o de interagir com o outro e com o mundo. Nesse sentido, Queirós (2012) argumenta:

Se o professor é leitor – possui o hábito da leitura – lê para seus alunos, se encanta diante das histórias, das poesias, dos contos fantásticos, também os alunos vão desejar ser leitores. Se o professor comenta suas leituras, ele mobiliza os alunos para estas com os livros, e esse prazer cristaliza já na infância. E, uma vez despertado, ele não nos abandona jamais.

Nessa categorização, analisamos as práticas de leitura em sala de aula das duas docentes e constatamos que ambas têm uma abordagem reducionista da leitura, pois as atividades desenvolvidas não anunciam um despertar para o uso social da leitura nem da escrita. Uma das professoras utiliza com mais ênfase as atividades propostas no livro didático no desenvolvimento da leitura em sala, porém convém lembrar que muitos livros podem ajudar no trabalho com a leitura e outros nem tanto, por isso é necessário que o docente observe em que perspectiva o autor do livro vem trazendo a leitura. Há que se cuidar da seleção de textos que

possam ajudar os alunos a ativarem os seus conhecimentos prévios e não tão somente repetir as informações que o texto traz. A outra docente enfatizou mais o trabalho com a memorização do quadro silábico, priorizando a codificação e decodificação do que a compreensão. A leitura em voz alta pelas docentes foi o único modelo visto pelos alunos nos períodos de observação.

Vimos que as práticas de leitura realizadas pelas docentes nas salas de aula têm intrínseca relação com as suas concepções, e, também com a sua visão de ensino, aprendizagem e aluno. Elas têm uma visão da leitura como decodificação, priorizando a memorização dos signos. Nesse aspecto, o aluno é considerado um ser passivo, que espera o professor transmitir o conhecimento. Não há uma relação de integração entre o saber do aluno, do professor e da sociedade. Com essa visão certamente as atividades propostas pelos docentes não abordarão o desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas.

Portanto, esses alunos terão muitas dificuldades para ler e compreender textos, o que pode ser percebido a partir dos resultados das avaliações externas internacionais (PISA) e nacionais (ANA), que demonstram a dificuldade que as crianças têm na leitura, pois muitas decodificam, mas não compreendem o que leem. Logo, é de fundamental importância entender o que os alfabetizadores pensam sobre a ANA e como trabalham as habilidades que são avaliadas nesse instrumento. Na análise das respostas das entrevistas e a partir das observações feitas, incluímos a categoria "O que pensam as professoras entrevistadas sobre a avaliação da ANA", que passamos a analisar a seguir.

4.3 O que pensam as professoras entrevistadas sobre a avaliação da ANA

Com esta categoria, buscamos compreender o que as professoras alfabetizadoras pensam sobre a ANA, se conhecem as habilidades de leitura que estão na Matriz de Referência e se as utilizam nas atividades em sala de aula. Para isso, discorreremos sobre a análise das entrevistas realizadas com as docentes, paralelamente relacionando-a com as observações na sala de aula.

Quadro 6: Categoria III - O que pensam as professoras entrevistadas sobre a avaliação da ANA

A socialização dos resultados da proficiência em leitura da prova ANA	<p>Não sei o resultado da ANA, eu comecei a trabalhar depois da semana pedagógica. Se falaram, não estou lembrada (Professora A).</p> <p>A diretora mostra pra gente, ela faz uma reunião e mostra qual foi o resultado da escola, não lembro o resultado, acho que é 4.0 (Professora B).</p>
Planejamento voltado para as habilidades da ANA	<p>Não conheço esse documento e não tive acesso a essas habilidades (Professora A).</p> <p>Eu tenho um papel, né, eu não sei de cor tudo, mas tiramos cópia, de cor não lembro, deu um branco em mim, mas tenho ela. Ao fazer o planejamento, a gente olha as habilidades (Professora B).</p>
A concepção de leitura cobrada na ANA	<p>Olha, não conheço a Avaliação da ANA. Não sei falar sobre o tipo da leitura que cobra (Professora A).</p> <p>[...] eu acho que a concepção de leitura da ANA não é tradicional, porque é assim, eu até mesmo falo, eu sou tradicional, porque eu leio "B" com "A" BA, aí dizem que não pode mais. Nessa parte, sou tradicional, porque eu trabalho o som da letra, mas tem alunos que não compreendem que aquele som vai formar sílaba se eu juntar o "B" com "A" vai formar BA. Eu acho que numa parte sou tradicional (Professora B).</p>
Avaliação com fins de preparar o aluno para avaliação da ANA	<p>Não conheço as habilidades da ANA (Professora A).</p> <p>No ano passado, fizemos várias avaliações e a gente elabora as nossas atividades em cima da prova da ANA. Teve a primeira prova, aí teve alunos com muitas dificuldades, muito mesmo, na leitura do texto, na interpretação. Aí, nós fomos trabalhando em cima desses textos em sala de aula, fizemos leitura (Professora B).</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Antes de falarmos sobre as informações relatadas pelas docentes na entrevista e as práticas observadas em sala sobre o trabalho com as habilidades da ANA, é necessário pensarmos sobre a avaliação escolar na sala de aula e a avaliação externa no contexto da ANA. A avaliação escolar tem sido uma temática recorrente de estudos e pesquisas, especialmente porque a partir dos seus resultados são pensados os projetos, o planejamento e as intervenções. Fortalecendo esse preceito, destacamos as ideias da pesquisadora Hoffman (2017), que concebe a avaliação como mediadora e destaca três princípios que a envolvem.

O primeiro princípio serve para prever a melhoria da aprendizagem do aluno. O segundo serve para projetar o futuro, com propostas de trabalho que auxiliem os alunos em suas necessidades; assim, o professor interpreta a avaliação não para identificar o que o aluno não sabe, mas para estabelecer quais estratégias precisam ser desenvolvidas para atendê-lo. O

último princípio é o da ética, segundo o qual a avaliação, muito mais do que o conhecimento de um aluno, é o seu reconhecimento, pois cada um é importante em suas necessidades, em sua vivência, em seu conhecimento. Portanto, pensar numa avaliação mediadora requer pensar o aluno como um sujeito histórico, singular, dotado de conhecimentos que precisam ser respeitados e ampliados. Nessa visão, o papel do professor é de mediador do conhecimento, assumindo uma postura dialógica e reflexiva diante da realidade. Logo, a avaliação escolar deve pressupor essa mediação, tendo como foco o processo percorrido pelo aluno na aquisição do conhecimento, contando com a mediação do docente.

A avaliação da ANA, por sua vez, tem o olhar voltado para o resultado final do processo, o interesse está em verificar a qualidade do ensino ofertado aos alunos do ciclo de alfabetização em nosso país, dentro de um contexto maior em comparação com a sala de aula. Após sua aplicação, os resultados são disponibilizados para as Secretarias de Educação de cada estado e do município, que socializam com as escolas. A partir daí cabe a cada segmento fazer a reflexão sobre os índices de aproveitamento para possíveis mudanças de rotas.

Na entrevista com as docentes, perguntamos se conheciam o resultado da proficiência de leitura das respectivas escolas na ANA. Responderam:

Não sei o resultado da ANA, eu comecei a trabalhar depois da semana pedagógica. Se falaram, não estou lembrada (Professora A).

A diretora mostra pra gente, ela faz uma reunião e mostra qual foi o resultado da escola, não lembro o resultado, acho que é 4.0 (Professora B).

Em função da fala da Professora A, constatamos que não há uma proposta pedagógica que ofereça auxílio aos professores iniciantes na escola, pois a observação foi realizada em maio e a escola ainda não havia feito uma reunião com a docente para se inteirar dos resultados das avaliações externas, principalmente os resultados da ANA/2016. Isso implica falta de um projeto de formação continuada no espaço escolar com intuito de orientação no planejamento. Já a Professora B falou que a diretora faz reunião, comunica o resultado a todos, mas parece que não vai, além disso, como é possível observar em sua fala. Diante do seu relato, concluímos que a escola se limitou a passar os resultados, porém não houve discussões para se pensar na implementação de ações voltadas à sua melhoria.

Por isso, concordamos com Luckesi (2011) quando explica que a avaliação externa serve como um indicador para possíveis reflexões na escola, que ela deveria ter o caráter de

diagnóstico tanto para as políticas públicas nos níveis federal, estadual e municipal, bem como para ações na escola.

Quanto ao conhecimento das habilidades da leitura cobradas na ANA, responderam:

Não conheço esse documento e não tive acesso a essas habilidades (Professora A).

Eu tenho um papel, né, eu não sei de cor tudo, mas tiramos cópia, de cor não lembro, deu um branco em mim, mas tenho ela. Ao fazer o planejamento, a gente olha as habilidades (Professora B).

A Professora A não conhece as habilidades, por não ter tido acesso a elas, porém sabe-se que no *site* do MEC encontram-se os *links* com todas as informações referentes à ANA. Nesse contexto, vemos a falta de interesse da docente e de uma proposta pedagógica na escola que busque discutir sobre o ensino da leitura, bem como a de verificar como a escola está inserida nos resultados da ANA e quais as habilidades avaliadas.

Entretanto, segundo Luck (2009), é função do diretor promover um contínuo processo de acompanhamento dos resultados das avaliações escolares, seja com dados exclusivamente internos, seja com dados produzidos por referências externas. Cabe ao gestor, juntamente com o coordenador pedagógico e professores, a organização de momentos de discussão e de reflexão sobre esses dados, para a elaboração de ações visando à melhoria da proficiência em leitura dos alunos.

A professora B informou que conhece as habilidades, tirou cópia, utiliza no planejamento, mas ainda não conseguiu memorizá-las. Interpretando esse discurso, constatamos que ela tem como foco a sua memorização e não mencionou a sua compreensão. Segundo Smity (1989), a insistência em memorizar pode causar dificuldade para compreender. Para ele, ao compreender o que se lê, a memória de longo prazo reorganizará as informações de tal forma que já estaremos aprendendo, mesmo sem tomar consciência. Assim, as habilidades de leitura da ANA ao serem compreendidas podem simultaneamente ser memorizadas. Conhecer as habilidades e compreendê-las é extremamente importante, por isso Marcuschi (1996) ressalta que compreender não é a mesma coisa que decodificar palavras e frases, mas é inferir, criar, representar e propor sentidos.

A concepção equivocada de compreender como um ato de decodificar leva a fazer perguntas que não exigem compreensão, mas informação. A esse respeito, pode-se afirmar que compreender é uma atividade complexa que extrapola a decodificação, logo as habilidades da prova da ANA precisam ser compreendidas e posteriormente memorizadas.

Essa falta de entendimento por parte do docente o faz intensificar a memorização, acarretando o que Smity (1989) fala sobre sobrecarga de informação que levaria a uma dificuldade para compreensão.

Além dessa concepção restrita em torno da compreensão, a Professora B ainda tem uma carência em sua formação inicial no que concerne ao trabalho com a leitura e os aspectos relacionados à linguística. Muitas das habilidades de leitura da ANA requerem esse conhecimento, e o curso de Pedagogia não oferece aos professores essas informações. Quanto ao planejamento, trata-se de um momento reflexivo de ações voltadas para o ensino e aprendizagem e não simplesmente para descrever as habilidades e cumprir com a programação da escola.

Nesse enfoque, Leal e Melo (2006) esclarecem que o planejamento de ensino funciona deste modo: se planejarmos uma boa rotina de trabalho com estratégias eficazes de registro de situações bem-sucedidas, certamente teremos bons resultados. Se não fizermos isso, certamente tornamos o trabalho repetitivo ou vazio. As autoras ressaltam que percebem claramente a diferença entre aulas que são planejadas e aquelas que são conduzidas sem reflexão, sem calcular o tempo, sem organizar os materiais. Ou seja, falhamos muitas vezes em situações planejadas, mas, sem dúvida, falhamos muito mais quando agimos sem um trabalho prévio de organização do tempo, das ações e do espaço do ensino.

Portanto, o planejamento ajuda a aproveitar melhor o tempo e a repensar o que fazemos em sala de aula. Diante dessas questões, entendemos que as habilidades da avaliação da ANA não podem simplesmente ser citadas no planejamento, elas precisam ter vida e sentido para quem ensina e para quem aprende.

Ao perguntar às docentes sobre a concepção de leitura cobrada na ANA, disseram:

Olha, não conheço a Avaliação da ANA. Não sei falar sobre o tipo da leitura que cobra (Professora A).

Eu acho que a concepção de leitura da ANA não é tradicional, porque é assim, eu até mesmo falo, eu sou tradicional, porque eu leio "B" com "A", BA, aí dizem que não pode mais. Nessa parte, sou tradicional, porque eu trabalho o som da letra, mas tem alunos que não compreendem que aquele som vai formar sílaba se eu juntar o "B" com "A", vai formar BA. Eu acho que numa parte sou tradicional (Professora B).

A Professora A afirmou não conhecer a avaliação externa ANA e, por isso, não saberia dizer qual concepção de leitura está subjacente a esse instrumento. A Professora B acredita que a concepção de leitura da ANA não é tradicional, porém não explicou qual seria a

abordagem. No seu discurso fica claro que a sua concepção é tradicional, pois enfatiza que a sua forma de ensinar a leitura prioriza o ensino do som das letras, que, ao se juntarem, formam as sílabas, as palavras e as frases.

No que tange à maneira de ensinar, fica demonstrado que há uma preocupação com a decodificação sem buscar um vínculo com as práticas sociais de uso da leitura e da escrita. De acordo com essa visão, decorando a equivalência entre as formas gráficas (letras) e os sons que elas substituem (fonemas), os aprendizes viriam a ser capazes de “decodificar” ou “codificar” palavras. Para codificar e decodificar frases e textos seria apenas uma questão de treino de práticas repetitivas (MORAIS, 2012).

Nesse sentido, Koch e Elias (2012) esclarecem que a prática de ensino está estritamente relacionada à concepção de língua, texto e leitura. Analisando a fala da Professora B e as observações realizadas na sala, vemos que ela concebe a língua como um código escrito que precisa ser ensinado. Em consequência, o texto é um sistema de codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor, bastando para tanto o conhecimento do código. Nessa abordagem, a atenção está voltada para o modo como as palavras são escritas, enfatizando a apreensão das letras a partir do alfabeto. Logo, a leitura é vista como decodificação e exige do leitor foco no texto, priorizando o que está escrito e não se preocupando com a relação autor–texto–leitor.

Com esse enfoque, fica evidente que a concepção de alfabetização para a Professora B está atrelada a uma visão da decodificação, esquecendo-se das práticas sociais do uso da leitura e da escrita como forma de inclusão na cultura letrada. Os documentos oficiais trazem uma concepção de alfabetização e leitura que busca uma adequação ao contexto econômico, político, social e cultural. A BNCC apresenta a alfabetização como um processo de codificação e decodificação voltado para a compreensão da relação entre grafema e fonema, o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica e o conhecimento do alfabeto em seus vários formatos, destacando que ainda é complementado por outro, bem mais longo, a ortografização, ou seja, o conhecimento ortográfico (BRASIL, 2017).

Além da abordagem da alfabetização restrita a “codificação e decodificação” como processo inicial da leitura e escrita, a DRC-MT apresenta as construções socioculturais da leitura em uma compreensão crítica da realidade, constituindo-a como um importante instrumento de resgate da cidadania. Outra vertente apresentada no documento é a leitura como processo de natureza social, histórica e cultural, de construção da linguagem pela

criança, enfatizando as interações e as práticas dialógicas da linguagem (MATO GROSSO, 2018). Observa-se que os documentos oficiais vêm se adequando às pesquisas, concebendo a leitura numa vertente mais sociointeracionista.

Em função da aprovação da BNCC e dos resultados das avaliações externas, principalmente da ANA, indagamos às docentes de que forma elas inserem as habilidades de leitura da ANA no cotidiano da sala. Responderam:

Não conheço as habilidades da ANA. Daí não uso na sala (Professora A).

No ano passado, fizemos várias avaliações e a gente elabora as nossas atividades em cima da prova da ANA. Teve a primeira prova, aí teve alunos com muitas dificuldades, muito mesmo, na leitura do texto, na interpretação. Aí nós fomos trabalhando em cima desses textos em sala de aula, fizemos leitura (Professora B).

A Professora A, por não conhecer as habilidades de leitura da ANA, não as utiliza em sala de aula, já a Professora B recordou de um episódio do ano anterior, em que foram feitas diversas avaliações com base nessas habilidades e os alunos apresentaram muitas dificuldades na compreensão dos textos. Diante desse resultado, a escola resolveu trabalhar com textos, sendo esse um "(pré-)preparo" para a avaliação da ANA. Segundo a docente, no ano de 2019 ainda não havia sido iniciado o processo de aplicação das avaliações preparatórias para a ANA, só fariam isso a partir do segundo semestre. Então, não foi possível avaliar o entendimento das docentes quanto à necessidade de se abordar as habilidades da ANA nas atividades diárias de sala. Essa não observância com certeza terá implicações nos seus resultados. Com o intuito de conhecer melhor essa realidade, utilizamos durante a observação uma ficha-resumo com a Matriz de Referência das habilidades da ANA.

Ao discorrer sobre as observações, ressaltamos que tiveram uma relação estreita com as entrevistas. Ao questionar as docentes se nas atividades de sala as habilidades da ANA se faziam presentes, almejávamos verificar a relação entre o que é dito, o que é visto e os resultados alcançados. Na fala da Professora A, ficou evidente a não observância dessas habilidades, e quanto à Professora B, há uma confusão de ideias, pois ela se reportou à experiência que teve no ano anterior, ao trabalhar com as avaliações voltadas para a ANA, e enfatizou as ações realizadas após os resultados.

Fica evidente também o pequeno envolvimento das docentes com o conhecimento dessas habilidades. Assim, é extremamente importante se fazer essa reflexão crítica sobre a observância das habilidades de leitura trabalhadas em sala pelas professoras, verificando se

têm alguma relação com as habilidades da ANA. No quadro a seguir, serão descritas as nove habilidades de leitura avaliadas na ANA e as colunas com as respectivas marcações indicando as habilidades efetivamente trabalhadas.

Tabela 4: Matriz de Referência em Leitura - Professora A

Habilidades de leitura	1	2	3	4	5	6	Total
1- Ler palavras com estrutura silábica canônica	X	X	X	X	X	X	6
2- Ler palavras com estrutura silábica não canônica	X	X	X	X	X	X	6
3- Reconhecer a finalidade do texto.							
4- Localizar informações explícitas no texto	X		X	X			3
5- Compreender os sentidos de palavras e expressões do texto							0
6- Realizar inferência a partir da leitura de textos verbais e não verbais							0
7- Realizar inferência a partir da leitura do texto que articula linguagem verbal e não verbal							0
8 - Identificar o assunto de um texto							0
9- Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos							0

Fonte: Portal do INEP (BRASIL, 2013).

Analisando a Tabela 4, verificamos que a Professora A contemplou algumas das habilidades da Matriz de Referência nas atividades propostas aos alunos. As que estão ligadas à decodificação foram as que tiveram maior ocorrência: leitura das palavras com estruturas silábicas canônicas e não canônicas. Esta significa simplesmente o conhecimento da junção das letras para formar sílabas, palavras e frases para depois ir ao texto. Acredita-se que inicialmente a criança precisa identificar as sílabas canônicas e não canônicas. Essa habilidade não está ligada ao letramento e aos usos sociais da leitura e escrita, mas à leitura das sílabas canônicas (cv) e não canônicas (ccv, cvc, vc, vv, ccvc), sendo considerada uma habilidade necessária, mas não única. Essa visão está muito atrelada à leitura como decodificação, portal necessário para o acesso à leitura, mas que necessariamente não esgota as capacidades envolvidas no ato de ler.

A esse respeito, Cafiero (2005) esclarece que a decodificação é o momento inicial da leitura, quando basicamente ocorre o reconhecimento de palavras e o processamento sintático. É nessa etapa que juntamos letras para formar sílabas, palavras e frases. Assim, além da percepção e da memorização, outras importantes operações mentais são realizadas na decodificação, a síntese e a análise. *Sintetizar* significa ir da parte para o todo, das unidades menores (fonema, sílabas) para as maiores (palavra, frase, texto); *analisar* significa ir do todo para as partes.

Além dessa habilidade, a docente desenvolveu algumas atividades de localização das informações explícitas no texto, principalmente quando realizava a leitura deleite. Fazia perguntas que não exigiam uma imersão profunda na leitura, pois as informações encontravam-se na superfície do texto, não exigindo o aprofundamento de sua compreensão por parte do leitor. Essa é uma habilidade muito desenvolvida na escola, e o aluno, a partir do texto oral ou escrito, vai respondendo às perguntas que estão claras no texto, não exigindo esforço para a extrapolação das informações estritamente textuais.

No entanto, da quinta habilidade em diante não verificamos atividades que levassem os alunos a refletir sobre os gêneros textuais, ampliando os conhecimentos textuais, linguísticos, de mundo e ortográficos que são necessários à compreensão do texto. Dessa forma, há um abismo entre o que propõe a avaliação da ANA e o que a docente trabalha em sala de aula.

A Matriz de Referência da ANA elenca algumas habilidades necessárias para que o aluno seja considerado alfabetizado, pois a ANA avalia a decodificação e o letramento inicial, em razão de ser uma avaliação em larga escala e de cunho objetivo, não permitindo cobrar outras habilidades que extrapolem o contexto de uso social da leitura e da escrita.

Analisando os dados da Tabela seguinte, discorreremos sobre as observações feitas na sala da Professora B.

Tabela 5: Matriz de Referência em Leitura - Professora B

Habilidades de leitura	1	2	3	4	5	6	Total
1- Ler palavras com estrutura silábica canônica	X	X	X	X	X	X	6
2- Ler palavras com estrutura silábica não canônica	X	X	X	X	X	X	6
3- Reconhecer a finalidade do texto.	X		X		X	X	4
4- Localizar informações explícitas no texto	X		X	X	X		4
5- Compreender os sentidos de palavras e expressões do texto							0
6- Realizar inferência a partir da leitura de textos verbais e não verbais							0
7- Realizar inferência a partir da leitura do texto que articula linguagem verbal e não verbal							0
8 - Identificar o assunto de um texto							0
9- Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos							0

Fonte: Portal INEP/2013

Ao analisar os dados da Tabela 5, notamos que as habilidades de leitura trabalhadas pela Professora B também estão relacionadas ao processo de decodificação: ler as palavras com estrutura silábica canônica e não canônica, e localizar informações explícitas no texto. Além dessas, a docente inseriu a de reconhecer a finalidade do texto, que consiste em identificar a intenção do texto, os seus propósitos comunicativos, entendendo a sua funcionalidade, exigindo do leitor os conhecimentos dos diferentes gêneros textuais. São habilidades mais elementares, com um nível baixo de complexidade.

No entanto, há as habilidades mais sofisticadas, que exigem um grau de leitura e letramento bem maior: a) compreender os sentidos de palavras e expressões em textos – capacidade do aluno de ativar os conhecimentos prévios linguísticos, enciclopédicos e de mundo para a compreensão do sentido de determinadas palavras no texto; b) realizar inferências a partir da leitura de textos verbais e não verbais – capacidade de o aluno ir além do que está dito no texto, fazendo inferências a partir da ativação dos conhecimentos prévios com a finalidade de produzir sentidos; c) realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal – capacidade do aluno de identificar no texto a

articulação que há entre a linguagem verbal e a não verbal; d) identificar o assunto de um texto – requer que o aluno tenha a capacidade de reconhecer o assunto principal a partir da leitura do texto, ou seja, identificar do que trata o texto; e) estabelecer relações entre partes de um texto marcado por elementos coesivos – nesta habilidade espera-se que o aluno compreenda a função dos elementos coesivos no texto, reconhecendo as palavras que estão sendo substituídas para facilitar a construção e compreensão dos textos.

Essas habilidades requerem um nível de leitura para além da decodificação, envolvem a ativação dos conhecimentos prévios textuais, linguísticos e de mundo. É possível notar que a Professora B também tem uma prática restrita quanto ao trabalho com as habilidades de leitura da ANA, pois em seu discurso afirmou não ter memorizado e muito menos compreendido as habilidades, ou seja, ela acredita que, se “memorizar”, vai utilizar as habilidades, mas vimos que estas são complexas e exigem compreensão tanto por parte do professor quanto do aluno.

Entendemos que o fato de conhecer as habilidades ou memorizá-las não implica um trabalho que favoreça o seu desenvolvimento. Para além de conhecer e memorizar as habilidades de leitura expostas na Matriz de Referência da ANA, é preciso compreendê-las. Isso não significa enfatizar que a escola deva trabalhar as habilidades da ANA como uma “camisa de força”; pelo contrário, a Matriz tem um pequeno recorte do que é essencial trabalhar nos primeiros anos, porém a escola tem currículo próprio a ser considerado no desenvolvimento das competências leitoras do aluno.

Desse modo, o docente precisa ter clareza de que o ato de ler vai muito além da decodificação, implica a interação de leitor, autor e texto num processo de construção de sentido, em que se deve levar em conta os conhecimentos prévios dos alunos, que são ativados à medida que entra em contato com um texto, seja ele verbal ou não verbal.

Portanto, a concepção de leitura que baseia a prática do professor tem influência na efetivação da sua ação na sala de aula. O docente pode até não conhecer as habilidades da ANA, no entanto se tiver uma concepção de leitura voltada para uma visão interacionista que considera a leitura como um processo de interação na busca de significados, certamente a sua prática de leitura terá outro enfoque, indo além da decodificação. Isso não significa desconsiderar as habilidades propostas pela ANA no trabalho diário da sala de aula. Além disso, é preciso considerar o que os documentos oficiais BNCC, DRC-MT Ensino Fundamental - Anos Iniciais e outros vêm pontuando a respeito do trabalho com a leitura. Por conseguinte, promover um diálogo com o conteúdo desses documentos é um grande desafio para a escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura de mundo precede a leitura da palavra, afirmava Freire (1989), ressaltando a necessidade de entendermos que, ao ingressar na escola, a criança já traz consigo conhecimentos a respeito do mundo. Essa leitura independe da vontade da escola e do professor, pois faz parte da essência do ser humano, que participa de grupos sociais e produz conhecimentos a partir das relações que estabelece. Desse modo, a criança tem uma leitura de mundo particular que, a partir de sua entrada na escola, vai sendo ampliada para uma leitura mais global, permitindo-lhe a participação nas várias práticas sociais da cultura escrita. Nesse aspecto, a mediação realizada pelo professor assume um papel preponderante nessa construção do conhecimento.

Por muito tempo se pensou que apenas escrever o próprio nome já caracterizava a pessoa como alfabetizada, porém, em virtude dos avanços em vários campos da ciência, sabemos que esse conhecimento não atende mais ao contexto social, político e econômico. As mudanças foram ainda mais significativas no campo tecnológico, exigindo um leitor não só de palavras, mas também das novas linguagens.

Para atender a essa demanda, as concepções de alfabetizado e não alfabetizado foram ressignificadas. Antes o alfabetizado era aquele que sabia escrever o nome, hoje é aquele que é capaz de ler, escrever e fazer o uso social desse conhecimento nas práticas de leitura e escrita, pois o mundo vem lançando novos desafios, e precisamos responder a eles. Na perspectiva desse olhar para a alfabetização, a leitura também se reinventa, não sendo mais uma atividade pura de oralização do escrito, mas de interação entre o autor, o leitor e o texto, bem como o contexto, elemento essencial acrescentado por Cosson (2018). Portanto, ler não é só decodificar, é também compreender e encontrar significado para a vida e para o mundo.

Um dos grandes desafios impostos à educação é fazer com que a criança, os jovens e os adultos participem desse mundo letrado com competência, responsabilidade, criticidade e autonomia. Assim, a escola, como uma das agências de letramento, precisa proporcionar em seu ambiente práticas de leitura e escrita a fim de que a criança tenha condições de se apropriar desse universo.

No entanto, a partir dos resultados das avaliações externas internacionais e nacionais, o que se tem visto é uma situação alarmante de não proficiência em leitura, objeto desta pesquisa. Isso se agrava mais quando analisados os resultados da ANA, tanto no país quanto no estado de Mato Grosso e no município de Várzea Grande, revelando que essas três instâncias compartilham das mesmas dificuldades. Especificamente em Várzea Grande, nos

níveis 1 e 2, são encontrados 57,21% de proficiência, o que representa insuficiência na leitura; nos níveis 3 e 4, o índice é de 42,79% como suficientes, enquanto o nível esperado para os alunos no final da alfabetização é o 4, pois as habilidades de ler, compreender e produzir pequenos textos já deveriam estar consolidadas.

O nível almejado também não é o que se encontra na maioria das escolas brasileiras, uma vez que os alunos estão saindo da fase de alfabetização sem as habilidades mínimas consolidadas. Esse consiste num dos problemas mais graves do país, pois os alunos sabem decodificar, mas não compreendem, sendo considerados analfabetos funcionais. Os resultados das avaliações externas e internas sobre a leitura e as inquietações geradas durante a nossa trajetória profissional ao longo dos anos nos causaram inquietação, gerando questionamentos.

Como os professores alfabetizadores concebem a leitura e que implicações essas concepções têm para a sua prática pedagógica? Suas concepções de leitura diferem daquelas que fundamentam a ANA? Esses professores conhecem as habilidades de leitura avaliadas na ANA e as utilizam nas atividades de sala?

São questões que geraram algumas hipóteses: 1) as concepções de leitura dos professores alfabetizadores têm implicações na prática pedagógica; 2) os professores alfabetizadores não conhecem as habilidades de leitura da ANA; 3) as práticas de leitura utilizadas em sala de aula não condizem com a concepção e habilidades de leitura avaliadas pela ANA.

O objetivo que conduziu este estudo de caso foi a necessidade urgente de identificar as concepções de leitura de professores alfabetizadores de duas escolas públicas de Várzea Grande/MT e suas implicações para a prática pedagógica. Na busca pela compreensão desse fenômeno, foram utilizadas as técnicas de observação e entrevista.

No decurso da pesquisa, à luz das entrevistas, observações em sala de aula e fundamentação teórica que balizaram o entendimento aqui exposto, as questões levantadas foram sendo respondidas. Falar da leitura é algo tão complexo, porque envolve várias facetas e, paralelamente a essa discussão, foram examinadas as práticas de leitura na escola e no ensino das habilidades de leitura da avaliação da ANA. Esses elementos estão de tal forma ligados que é impossível falar da leitura sem pensar nas concepções do professor, na sua prática pedagógica e nas implicações que essa relação tem para o ensino e, conseqüentemente, para os resultados da avaliação da ANA.

A partir da análise e da reflexão sobre os dados, podemos destacar que uma das possibilidades para o afastamento da criança em relação à leitura é a concepção que tem

ancorado o seu ensino. Observamos que as docentes entrevistadas ainda têm o olhar voltado para a decodificação como o principal caminho para a leitura e a compreensão. Isso é derivado das concepções empiristas de leitura que vêm ao longo dos anos balizando as práticas dos professores. De acordo com essa visão, o aluno só aprende se o ensino da leitura for compartimentado, indo do mais simples ao mais complexo, ou seja, o aluno precisa memorizar as letras, depois as sílabas, palavras e frases para, só então, chegar ao texto. Aprende, assim, de uma forma linear, gradual, e o professor é quem sabe e vai transmitir o conhecimento, pois o aluno é um ser passivo que vai recebê-lo sem questionamentos.

Ao examinar as falas das Professoras A e B, notamos que essa visão faz parte, mesmo que inconscientemente, de sua prática pedagógica, pois em vários momentos da observação das aulas as atividades desenvolvidas estavam muito mais voltadas para a decodificação do escrito do que para a compreensão. As docentes preocupavam-se muito mais com o domínio da escrita do que com a leitura.

Essa postura ficou evidenciada na observação da prática pedagógica da Professora A, cuja concepção de leitura está voltada para a extração das informações do texto, onde tudo está colocado, e os alunos são ouvintes que precisam ficar em silêncio para ouvir a leitura do que está escrito sem questionamentos. A compreensão está estritamente relacionada ao que o texto diz, sem a preocupação com a interação entre texto, leitor e autor. Além desse elemento, a leitura aparece também numa perspectiva avaliativa, segundo a qual a docente faz as perguntas e o aluno responde. Isso está muito próximo da proposta de trabalho de alguns livros didáticos, em que o controle da compreensão fica nas mãos do docente, que direciona essa ação esquecendo que o aluno deve fazer as previsões e checá-las no percurso da leitura com a mediação do professor.

Por sua vez, a Professora B demonstrou um grande conflito conceitual, pois, ao mesmo tempo em que concebe a leitura como algo que dá prazer, enfatiza a “soletração”. Percebemos que ela tem uma visão empirista da leitura, centrando a aprendizagem no domínio das famílias silábicas. Foi possível perceber essa ênfase durante a observação de sua prática em sala de aula, pois as atividades estavam mais voltadas para a decodificação do que para a compreensão. Constatamos a primazia dada à tecnologia da escrita sobrepondo-se à competência leitora, o que ficou visível no acompanhamento da leitura deleite: logo após a narrativa, a docente não promovia uma conversa com os alunos sobre o texto, apenas fazia algumas perguntas e eles respondiam em coro, estabelecendo-se um monólogo ao invés de um diálogo.

Em nenhuma das atividades desenvolvidas por ambas as professoras observamos o trabalho em grupo – processo fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Os alunos se limitavam a sentar um atrás do outro e desenvolviam as atividades sem nenhuma interação entre si, apenas esperavam o direcionamento das docentes. Segundo Kleiman (2002), é durante a leitura e discussão no grupo que o aluno amplia os seus conhecimentos, possibilitando àquele que não entendeu poder vir a compreender. Essa ideia é de fundamental importância para que os docentes potencializem atividades que proporcionem a interação dos alunos com o autor, o texto e o outro, num diálogo constante.

Dessa forma, constatamos que a concepção que o docente tem da leitura e do texto interfere decisivamente em sua prática em sala de aula. Se o docente não concebe a leitura como um ato dialógico, dificilmente proporcionará atividades ou situações que levem o aluno a acionar os seus conhecimentos prévios, facilitando a sua compreensão. Isso terá implicações negativas para a formação de leitores.

A pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (2015) indica que a figura da mãe exerce certa influência na vida dos filhos no que concerne à formação leitora, e não a do professor. É um dado bastante sério, que faz repensar a nossa prática como professores da camada da população que não tem essa referência para lhe proporcionar os primeiros contatos com a leitura, muitos por não saberem ler e outros por não entenderem a importância dessa prática nos primeiros anos de vida da criança. Considerando essa realidade, cabe à escola tal papel, e ao professor, a mediação no contato da criança com o mundo da leitura.

Consideramos que a concepção de leitura do professor determina sua prática em sala de aula, interferindo também no momento de trabalhar com as habilidades de leitura da ANA. Pudemos verificar isso quando uma das docentes disse não conhecer essas habilidades e a outra disse conhecer, mas não compreendê-las. Constatamos que, mesmo sem conhecê-las de fato, algumas das atividades planejadas pelas professoras de certa forma atendiam às Habilidades 1, 2, 3 e 4 da Matriz de Referência, pois estavam voltadas especificamente para a decodificação, porém as habilidades relacionadas ao letramento não foram visualizadas no contexto da sala de aula.

No entanto, esta pesquisa não teve o intuito de apontar "culpados", mas de proporcionar uma reflexão profunda sobre os aspectos que dizem respeito às dificuldades das nossas crianças, especialmente nos anos iniciais, de não avançarem na competência da leitura. Existe uma cadeia de fatores envolvidos nessa problemática, e responsabilizar somente o docente, como têm feito a mídia, os governos e a sociedade civil após os resultados das avaliações externas, não levará a

lugar nenhum. Como diz Luckesi (2017), precisamos de uma reflexão sobre o que os dados nos mostram para pensarmos em políticas públicas que de fato priorizem a formação inicial e continuada dos docentes, no sentido de rever os currículos e a formação em massa, que não prioriza o contexto social e cultural no qual a comunidade está inserida.

Hoje temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com o foco voltado para os gêneros textuais e o trabalho com as estratégias de leitura, referendados e ampliados em suas diretrizes no nível estadual pelo Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - Ensino Fundamental - Anos Iniciais (DRC-MT). Este documento torna efetivo um trabalho muito forte com diversos tipos de letramentos no sentido de orientar os docentes na elaboração de atividades que ampliem o universo da criança, indo além da codificação e decodificação, inserindo no contexto da sala de aula a literatura como potencializadora no desenvolvimento da leitura e do leitor. Compreender o que os documentos oficiais vêm discutindo e utilizá-los como referência para o trabalho com a leitura na escola é de fundamental importância para uma prática mais enunciativa.

Com esse enfoque, o papel do professor é de suma importância no incentivo à leitura e no processo do seu ensino. Segundo Nóvoa (2017), é necessário que o docente tenha conhecimento científico e cultural para que o diálogo com os alunos tenha profundidade e ética profissional no compromisso com o ensino e aprendizagem de todas as crianças e proatividade na capacidade de gerir as incertezas e a imprevisibilidade que surgem no decurso desse processo.

É preciso ainda que a universidade promova um diálogo promissor com a escola e seus professores, visto que não se pode continuar com esse muro que separa as duas instituições e os sujeitos que se movem nesse contexto. A universidade e a escola precisam estar mais próximas, pois é no ir e vir que as relações são efetivadas tanto numa como na outra. A formação inicial do professor precisa conversar com o contexto da sala de aula.

Na introdução desta dissertação, relatamos que, ao sair da universidade, não sabíamos o que fazer e como fazer para ensinar a criança a ler e escrever. Além disso, a partir da observação da prática dos professores que passaram ao longo de nossa formação acadêmica e dos colegas de trabalho, começamos a imitá-los, desenvolvendo práticas bem tradicionais no início da carreira. A partir de estudos, encontros, seminários e discussões, foi sendo construída nossa identidade como professora, porém muitas lacunas da formação inicial ainda persistem, apesar de tantas informações. Por isso, acreditamos que no curso de Pedagogia é necessário que se enfatize o trabalho com a leitura tanto nos aspectos linguísticos quanto na formação do professor, leitor e escritor de seus próprios textos. Esse entendimento se encontra

expresso no pensamento de vários pesquisadores, como Kleiman (2002), que ressalta a importância de se preparar o professor para realmente ensinar o aluno a ler e a ser leitor.

Em suma, a escola como instituição social é responsável pelo ensino e aprendizagem da leitura e da escrita de todas as crianças, cabendo a ela construir uma proposta de trabalho voltada para esse propósito. Nesse aspecto, o professor tem papel central, pois é ele que estará mais próximo do aluno e servirá como exemplo de leitor competente a ser observado e imitado. Ao inserir os alunos nessa prática, o docente deve fazê-lo com prazer, sistematização, organização, planejamento, mostrando com sua prática os processos envolvidos na leitura e sua compreensão, destacando as suas finalidades. Esse trabalho poderá ser colaborativo, tendo como agentes: a) a família, que promove o encontro desde os primeiros anos da criança com o mundo da leitura, lendo histórias, mostrando imagens e fazendo perguntas; b) a sociedade, com a implementação de ações e programas voltados para a leitura; c) o Estado, com as políticas públicas de formação de professores e bibliotecários; d) a universidade, abrindo suas portas, num processo de adentrar a escola, e esta adentrar a universidade, quebrando as barreiras que não permitem um diálogo entre essas duas instâncias.

Diante desse complexo e necessário envolvimento da escola, do professor, da família, da sociedade e do governo, colocamo-nos a favor de um trabalho sistemático, organizado em torno da leitura, que considere o aluno como um sujeito ativo que possui conhecimentos prévios que serão ativados no momento da leitura, e para tanto há de utilizar as estratégias de leitura que o ajudarão em sua compreensão leitora.

Por último, acreditamos que esta pesquisa respondeu aos objetivos propostos, pois verificou que a concepção reducionista da leitura tem implicação direta na prática pedagógica do docente, de certa forma influenciando os resultados da ANA. Por outro lado, esta investigação não se fecha em si mesma, uma vez que muitas outras vertentes podem ser seguidas por outros pesquisadores, como a possibilidade de fomentar uma reflexão em torno da formação do professor como leitor, não para decorar épocas históricas da literatura, mas, além disso, para entender a leitura como parte da vida humana e a literatura como potencial para pensar esse ser em todas as suas dimensões.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional) BRASIL 2018: resultados preliminares**. São Paulo: Ação Educativa; IPM, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6/view>.

AGUIAR, Vera Teixeira. **Leitura para o primeiro grau: critérios de seleção e sugestão**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. Tradução Alexandre de Moraes. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In: _____*. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira, 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 278-326.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRANDÃO, Kátia Reis Melo; LEAL, Telma Ferraz. **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano de Desenvolvimento da Educação 2011**. SAEB - ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC/SEB/INEP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Pró-letramento**. Mobilização pela Qualidade da Educação. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento/apresentacao>.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador**. Coordenação de Telma Ferraz Leal e Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP). **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): documento básico**. Brasília: INEP, 2013a.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. **Diário Oficial da União**, 10.6.2013, Seção 1. Brasília, 2013b.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014**. Vol. 2 - Análise dos Resultados. Brasília: MEC/INEP, 2015a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matrizes de Referência**. 2015b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf. Acesso em: 25 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização**. Caderno 5. Brasília: MEC/SEB, 2015c.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22.12.2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, 22.12.2017, Seção 1. Brasília, 2017a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema de Avaliação da Educação Básica. **Avaliação Nacional da Alfabetização 2016**. Brasília: MEC/INEP, out. 2017b. 25 slides. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 142, de 22.3.2018. Institui o Programa Mais Alfabetização (PMALFA). **Diário Oficial da União**, 23.2.2018, Seção 1. Brasília, 2018a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados**. Brasília: MEC/INEP, 2018b.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica CGIM/DAEB nº 10/2019**. Dispõe sobre o detalhamento da população e resultados do SAEB 2019. Brasília: MEC/INEP, 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20.12.2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, 10.2.2020, Seção 1. Brasília, 2020.

CAFIERO, Dilaine. **Leitura como processo: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 68 p. (Coleção Alfabetização e Letramento).

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2018.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante; São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2016.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito; LEAL, Telma Ferraz. Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema. In: MARCURSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívia. **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época).

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Mediação como estratégia facilitadora da compreensão leitora. *In*: BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al.* (org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Anglo, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

_____. **Avaliação - mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2017.

KLEIMAN, Ângela B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 7. ed. Campinas/SP: Pontes, 2000.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 12. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2002.

_____. Abordagens da leitura. **Scripta**. Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004.

_____. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KRAMER, Sônia. Leitura, escrita, formação de professores: velhos temas de pesquisa numa “e-ntrevista” em novo formato. Entrevista cedida a Maria Teresa de Assunção Freitas. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 5, jan/jun. 2002.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes de. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006a. p. 69-83.

_____.; MELO, Kátia Reis. Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. *In*: BARBOSA, Maria Lúcia F. de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa (org.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b. p. 39-57.

_____.; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Literatura e formação de leitores na escola. *In*: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; COSSON, Rildo (coord.). **Literatura: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, p. 89-106, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 20).

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LUCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução: Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

MARASSI, Ticiane Bombassaro. Avaliar para entender, entender para planejar. Entrevista cedida em 10.12.2015. **Letra A - Jornal do Alfabetizador**, do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - FAE/UFMG. Belo Horizonte, set./out. 2015 - ano 11, n. 43.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua? **Em Aberto**. Brasília: INEP/MEC, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC- MT)**. Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Cuiabá, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2016.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru/SP, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos 2012.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, João Ferreira. Prefácio. *In*: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andreia da Cunha Malheiros (org.). **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2018.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Série Conversas com o Professor).

REGO, Cristina Teresa. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

ROTHEN, José Carlos. Uma pequena história da avaliação da educação a partir do caso brasileiro e francês. *In*: _____.; SANTANA, Andréia da C. Malheiros (org.). **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2018.

SANTANA, Andréia da C. Malheiros. A constituição do Estado Avaliativo e o aumento das avaliações externas: propagando um ensino desigual para todos. *In*: ROTHEN, José Carlos; _____. (org.). **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2018.

SILVA, Ezequiel Theodoro. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11-19, jan./jun. 1999.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**. Porto Alegre, ano VIII, n. 29, fev./abr. 2004. Artmed, 2004.

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

SOUSA, José Vieira de; ROCHA, Ana Paula de M. Oliveira. Repercussões da avaliação como instrumento de regulação da política educacional. *In*: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da C. Malheiros (org.). **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2018.

SOUZA, Renata Junqueira de; SILVA, Kenia Adriana Modesto; ARIOSTI, Cíntia Magda Fernandes. A leitura e a função da literatura no PNAIC: para além do deleite. **Educação em Revista**, Marília, v. 17, p. 63-80, 2016, Edição Especial.

SUASSUNA, Livia. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. *In*: MARCURSCHI, Beth; _____. (org.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIANNA, Heraldo Marelin. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003. (Série Pesquisa em Educação).

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YUNES, Eliana. Pelo avesso: a leitura e o leitor. **Letras**. Curitiba: Editora da UFPR, n. 44, p. 141-150. 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Título da Pesquisa: Entre letras: percepções de docentes sobre o conceito de leitura da prova ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização). Um estudo de caso no segundo ano do ciclo de alfabetização do ensino fundamental em duas escolas públicas do município de Várzea Grande

Nome da Pesquisadora: Marinete Maria da Guia Campos Barros

Natureza da Pesquisa: o(a) senhor(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) para participar da investigação científica intitulada “Entre letras: percepções de docentes sobre o conceito de leitura da prova ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização). Um estudo de caso no segundo ano do ciclo de alfabetização do ensino fundamental em duas escolas públicas do município de Várzea Grande, que pretende identificar as concepções de leitura que permeiam a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), bem como as práticas de leitura trabalhadas em sala de aula.

Envolvimento na Pesquisa: ao participar deste estudo o(a) senhor(a) permitirá que a pesquisadora Marinete Maria da Guia Campos Barros realize os procedimentos necessários da entrevista, utilizando como instrumentos o roteiro e o gravador, sendo ainda que o(a) senhor(a) tem a liberdade de recusar a participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Caso aceite e esteja participando, sempre que necessitar poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone (65) 99325.5075 ou pelo endereço eletrônico marinetecampos@hotmail.com.

1. Riscos: a participação nesta pesquisa poderá ocasionar risco mínimo, talvez desconforto, possibilitando retirar-se a qualquer momento do processo.

2. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora terá acesso e conhecimento dos dados.

3. Benefícios: Um dos benefícios desta pesquisa é a compreensão da concepção que o docente do segundo ano do ciclo da alfabetização tem sobre as habilidades de leitura cobradas no instrumento da ANA, bem como a interferência na prática da sala de aula

4. Pagamento: não haverá pagamento e nem recebimento de nenhum pró-labore por participação nesta pesquisa.

Estando ciente destes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

APÊNDICE B – Documento de Consentimento de Participação na Pesquisa**CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO DA PESQUISA**

Eu, _____,

RG/CPF _____, abaixo assinado, aceito participar do estudo como sujeito. Fui informado(a) sobre a pesquisa e seus procedimentos, e todos os dados a meu respeito não deverão ser identificados por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso. Ficarei com uma via do presente termo.

Cuiabá-MT, ____ de _____ de 2018.

Assinatura: _____