

## ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS 6ºS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESPAÇO EM CONSTRUÇÃO

### LITERACY IN THE 6TH GRADE OF ELEMENTARY EDUCATION: A SPACE UNDER CONSTRUCTION

Brasil

Sandra do Rocio Ferreira Leal\*  
Siumara Aparecida de Lima\*\*

#### RESUMO:

Este artigo resulta do projeto de extensão “Salas de Apoio à Aprendizagem de Português para os 6ºs anos do Ensino Fundamental: espaço complementar de alfabetização e letramento”, inserido no programa de extensão “Laboratório de Estudos do Texto”, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, e visa apresentar os problemas de alfabetização e letramento dos alunos dos 6ºs anos do Ensino Fundamental do município de Ponta Grossa-PR. Este estudo, que une pesquisa, ensino e extensão, tem como objetivos: analisar os dados do instrumento para diagnóstico dos níveis de alfabetização e letramento, aplicado em nove turmas de 6º ano do Ensino Fundamental, em três escolas da rede estadual de ensino, em 2017, e revisar literatura sobre os conceitos de alfabetização e letramento. A partir dos dados coletados, está sendo organizado um banco de dados online que ficará à disposição dos professores e professoras das escolas de educação básica e instituições de ensino superior.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Letramento; 6ºs anos do Ensino Fundamental; Formação inicial e continuada de professores.

#### ABSTRACT:

This article is based on outcomes of the outreach project "Pull out classes for Portuguese Learning for 6th grade students at Elementary Education: a complementary space for literacy". The project is part of the outreach program "Laboratório de Estudos do Texto – Laboratory for Text Studies" from the State University of Ponta Grossa. The article aims to present the literacy problems faced by 6th grade students at Elementary Education in the municipality of Ponta Grossa – PR. The study integrates research, teaching and outreach activities and aims to analyze the data collected from nine classes of 6th grade students at Elementary Education in three mainstream state schools in 2017 in order to diagnose the levels of literacy. Another aim is to review the literature about the concepts related to literacy. An online databank is being organized and it will be available to teachers from basic education and higher-level institutions.

**Keywords:** Literacy; 6th grade of Elementary Education; Initial and continuing teacher education.

\* Professora e Aluna de Doutorado da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa - PR, Brasil. E-mail: sandra\_rfl@yahoo.com.br

\*\* Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus de Ponta Grossa - PR, Brasil. E-mail: siumara@utfpr.edu.br

## Introdução

Já há alguns anos no exercício da coordenação de projetos de extensão, temos ouvido queixas dos professores<sup>1</sup> do Ensino Fundamental II sobre como os alunos têm chegado ao 6º ano e do quanto se sentem despreparados para o enfrentamento dessa situação.

Paralelo a essas queixas, temos observado que elas, em muitos aspectos, se confirmam na execução dos projetos extensionistas. Há alunos que leem em sala de aula em um árduo processo de soletramento, outros nem conseguem ler. Já aqueles que leem, nem sempre compreendem o lido e, dificilmente, interpretam e extrapolam a leitura realizada. Mesmo quando se trata de uma leitura silenciosa seguida da leitura em voz alta, não há compreensão do que foi lido.

Outro aspecto preocupante é a escrita. A maioria dos alunos reclama quando o professor propõe atividades escritas. Essa aversão é compreensível, pois se não conseguem ler, compreender, interpretar e extrapolar o texto lido, não conseguirão resolver atividades, copiar do quadro de giz e, muito menos, produzir textos escritos.

Ao que tudo indica, muitas crianças não estão conseguindo concluir o Ensino Fundamental I alfabetizadas e letradas, isto é, codificando e decodificando, compreendendo e interpretando o que decodificam, e assim não conseguem entrar e nem sair do universo textual, estabelecendo relações de sentido entre o lido e o vivido.

Frente a essas constatações, o presente artigo tem por objetivo mostrar os resultados do projeto de pesquisa inserido no projeto extensão “Salas de Apoio à Aprendizagem de Português para os 6ºs anos do Ensino Fundamental: espaço complementar de alfabetização e letramento”<sup>2</sup>, atrelado ao programa de extensão “Laboratório de Estudos do Texto”, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, que investigou os problemas de alfabetização e letramento dos alunos dos 6ºs anos do Ensino Fundamental II, de três escolas estaduais do município de Ponta Grossa-PR.

É importante ressaltar que não podemos tratar esse assunto e os resultados dessa investigação de forma pontual, sem considerarmos que a educação que chega às escolas representa um modelo de sociedade, uma visão neoliberal de mundo. A compreensão desse pano de fundo nos leva a outra discussão, a relação entre alfabetização e letramento, para então podermos nos deslocar até o cenário central deste artigo, os 6ºs anos do Ensino Fundamental, analisando os dados coletados por meio do instrumento de pesquisa utilizado, visando apreender os níveis de alfabetização e letramento das turmas pesquisadas.

## Alfabetização e Letramento

A discussão em torno da alfabetização sempre esteve presente nos cursos de Pedagogia, pois se referia aos anos iniciais do Ensino Fundamental I. No entanto, hoje, essa discussão precisa ser ampliada para todos os cursos de licenciatura, pois a alfabetização, em muitos casos, não tem ocorrido ou ainda está em processo no Ensino Fundamental II.

Ler, compreender, interpretar e escrever com coerência e coesão são habilidades necessárias em todas as disciplinas, na escola e nas práticas sociais. Portanto, a responsabilidade em ensinar e desenvolver essas habilidades não pode se restringir aos professores de Português, mas deve ser uma preocupação constante de todo o corpo docente da Educação Básica.

Mollica et al. (2012, p. 214) salienta que é no período de alfabetização que o sujeito “adquire o sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica”. Mas que período é esse? Se considerarmos que a alfabetização é processual, precisamos compreender que as crianças não aprendem as mesmas coisas no mesmo tempo. Cada uma tem seu ritmo, suas idiossincrasias que precisam ser respeitadas no ambiente escolar. Então, nessa perspectiva processual, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Plano Nacional de Educação (PNE), tem por meta que até 2024 todas as crianças sejam alfabetizadas até o 3º ano do Ensino Fundamental I. No entanto, no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda em discussão, consta que “a alfabetização das crianças deverá ocorrer até o segundo ano do Ensino Fundamental I, com o objetivo de garantir o direito fundamental de aprender a ler e escrever” (BRASIL, 2017). É importante destacar que, geralmente, no segundo ano, as crianças têm em média sete anos de idade.

Essa antecipação é preocupante, pois se muitas crianças não estão sendo alfabetizadas em três anos, quiçá em dois anos. A secretária-executiva do MEC, Maria Helena Guimarães Castro, corrobora nossa preocupação quando afirma que por meio da “BNCC, espera-se que o aluno aprenda nesses dois anos iniciais com quantas e quais letras se escreve uma palavra” (BRASIL, 2017).

Podemos inferir, pelas palavras da secretária-executiva do MEC, que nesses dois anos a ênfase será apenas na alfabetização, isto é, no ensino da decodificação e da codificação. No entanto, concordamos com Rojo (2009, p. 10):

Para ler não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras e sons da fala. É preciso compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar.

E isso, certamente, não ocorrerá em dois anos. Não basta que a criança saiba com quantas e quais letras se escreve uma palavra, é preciso que ela compreenda a função dessa palavra dentro de um contexto e para isso precisará que alfabetização e letramento caminhem juntos.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas (sic) e psicolinguísticas(sic) de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2004, p. 14).

Alfabetização e letramento são processos distintos que devem se entrelaçar no cotidiano da sala de aula. Muitas crianças já chegam à escola

alfabetizadas, outras, iniciam esse processo nos bancos escolares. No entanto, em níveis diferentes, todas chegam letradas, isto é, já leem o mundo que as cerca. Cabe então à escola alfabetizar letrando, mostrando e ensinando para as crianças as habilidades de uso do sistema convencional de escrita nas práticas sociais.

Quando esses processos não são bem conduzidos nos anos iniciais, corremos o risco de formar analfabetos funcionais<sup>3</sup>. Toledo (2009, p. 14) informa que o INAF (Indicador do Alfabetismo Funcional) do Instituto Paulo Montenegro nos auxilia a compreender melhor essa questão, definindo o analfabetismo como a “[...] condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvam a leitura [...] ainda que uma parcela deles consiga ler números familiares [...]”, e classifica o alfabetismo em três níveis: rudimentar, básico e pleno.

No primeiro nível, os indivíduos conseguem localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares e fazer uso de alguns conhecimentos matemáticos do dia a dia, como pagar contas e medir com fita métrica. Já no segundo nível, os indivíduos conseguem ler e compreender textos de extensão mediana. Ainda fazem uso das inferências para localizarem informações no texto. Demonstram um conhecimento matemático mais amplo, pois já conseguem realizar operações com números maiores, têm noção de proporcionalidade e resolvem problemas simples. Esses podem ser considerados como funcionalmente alfabetizados. No terceiro nível, estão aqueles indivíduos que conseguem ler textos longos, estabelecendo relações entre suas partes e entre o texto e a sociedade. Percebem a diferença entre um fato e uma opinião. Nesse nível, os indivíduos conseguem ler, compreender e interpretar um texto. Em se tratando de conhecimentos matemáticos, demonstram domínio de problemas e de questões mais complexas (TOLEDO, 2009).

Se tomarmos por base a classificação do INAF e as orientações da BNCC, ao final do segundo ano do Ensino Fundamental I, as crianças deveriam estar no nível I. Ao concluírem o quinto ano, estariam com o nível I consolidado, demonstrando, por meio de suas habilidades com a leitura, escrita e matemática, que estão passando do nível I para o II. Esse segundo nível seria então consolidado no 6<sup>o</sup> e 7<sup>o</sup> anos, levando os alunos ao nível III nos anos finais do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio.

Essa projeção em torno dos processos de alfabetização e letramento não está condizendo com a realidade de muitas escolas da rede estadual de ensino de Ponta Grossa. Os relatos dos professores de Português e dos acadêmicos extensionistas de Letras caminham na contramão do discurso oficial do MEC. Muitos alunos estão chegando ao 6<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental II sem estarem alfabetizados, outros demonstram serem analfabetos funcionais e uma parcela, muito aquém do esperado, mostra-se alfabetizada e num bom nível de letramento.

Essas lacunas nos processos de alfabetização e letramento, na perspectiva dos governos federal, estadual e municipal, têm sido enfrentadas com a criação de programas, tais como: Pró-Letramento, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Mais Educação, Salas de Recursos

Multifuncionais, Salas de Apoio à Aprendizagem de Português e Matemática dentre outros. Mas isso não tem sido suficiente. Precisamos também investir na formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica. Todos precisam estar imbuídos na construção de caminhos, de espaços pedagógicos que realmente alfabetizem letrando, sem os limites e divisões disciplinares e de níveis de ensino.

### Construindo caminhos

A partir das inquietações externadas pelos professores dos 6<sup>os</sup> anos da escola estadual onde desenvolvíamos nosso projeto de extensão e visando a melhoria da formação inicial dos acadêmicos de Letras e continuada dos professores de todas as áreas, decidimos realizar uma pesquisa dentro do projeto de extensão “Salas de Apoio à Aprendizagem de Português para os 6<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental: espaço complementar de alfabetização e letramento”.

Esse projeto tinha por objetivo trabalhar com práticas de leitura e produção de textos nas Salas de Apoio à Aprendizagem de Português dos 6<sup>os</sup> anos, contribuindo com o desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento desses alunos. No entanto, ao iniciarmos essa ação extensionista, no mês de abril de 2016, com a formação de um grupo de estudos, na escola, composto por professoras dos cursos de Letras e Pedagogia da UEPG; uma professora de Português e Literatura da UTFPR, um professor de Português de turmas de 6<sup>o</sup> ano e também de Sala de Apoio e duas acadêmicas de Letras, decidimos elaborar um instrumento para verificarmos as dificuldades de leitura e escrita dos alunos de 6<sup>o</sup> ano.

Esse instrumento foi aplicado pelas duas acadêmicas de Letras participantes do projeto, em caráter experimental (piloto), em nove turmas de 6<sup>o</sup> ano, em três escolas da rede estadual de ensino de Ponta Grossa, dentre elas a que estávamos desenvolvendo o projeto de extensão, localizadas em regiões diferentes da cidade. Após a aplicação, iniciamos a análise desse instrumento, considerando as seguintes questões:

1. despreparo das acadêmicas que aplicaram o instrumento, pois liam com os estudantes os textos, alertando se as respostas estavam ou não corretas. Dessa forma, interferiram nos resultados;
2. o número de linhas para as respostas, no instrumento de pesquisa, era insuficiente e muitos alunos reclamaram;
3. o enunciado que propunha a atividade de produção de textos não era claro e não trazia todos os elementos necessários para que compreendessem o que deveriam fazer. Dessa forma, muitos se pronunciaram em voz alta dizendo que não estavam entendendo, que não iriam fazer a atividade e não fizeram;
4. alguns alunos disseram, em voz alta, que não conheciam a fábula “A cigarra e a formiga” e que então não fariam a atividade;
5. oito alunos se recusaram a realizar a atividade porque não valia nota;

6. cinco alunos começaram a resolver as atividades mas entregaram o formulário, ao final da aula, com menos de 50% das questões resolvidas.

Em 2017, no grupo de estudos, elaboramos um projeto de pesquisa e reformulamos o instrumento de coleta de dados, pois pretendíamos dar continuidade ao projeto de extensão e a essa investigação. Decidimos também que a responsabilidade pela aplicação do instrumento, nos meses de junho, agosto e setembro de 2017, seria da coordenação do projeto de extensão e proponente do projeto de pesquisa.

Mantivemos a escola sede do projeto de extensão, que já havia participado da aplicação piloto do instrumento de pesquisa, e selecionamos outras duas escolas localizadas em bairros diferentes. As três escolas serão denominadas de A, B e C.

Após a seleção das escolas, apresentamos nossa proposta de pesquisa para as equipes pedagógicas e para os professores de Português dos 6ºs anos, que preencheram Termos de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>4</sup>.

Encerrada a fase de aplicação do instrumento<sup>5</sup>, que constava de um texto para leitura do gênero fábula, com perguntas de compreensão e interpretação, e uma fábula para darem continuidade à história, estabelecemos os critérios abaixo para análise dos dados coletados, procurando assim verificar os níveis de alfabetização e letramento dos alunos participantes da pesquisa:

1) Estratégias usadas na leitura silenciosa do texto: sublinhar, circular, perguntar etc.

1.1 Aspectos observáveis na superfície do texto:

- a - perguntas de compreensão cujas respostas se encontram no texto;
- b - significados de palavras e expressões do texto;
- c - escrita (grafia, letra maiúscula);
- d - estrutura (pontuação, construções).

1.2 Aspectos implícitos ao texto:

- a - entendimento do gênero (o que é e como se materializa);
- b - moral da fábula (entendimento e como se materializa).

2) Produção de texto (gênero fábula):

- a - conhecimento/reconhecimento da fábula “A cigarra e a formiga”;
- b - dar continuidade à fábula seguindo a história original;
- c - inserir novos elementos, mesclando-os com a história original;
- d - criar uma nova história.

2.1 Aspectos observáveis na superfície do texto produzido:

- a - título;
- b - coerência textual (continuação da história);

- c - emprego dos elementos coesivos;
- d - escrita (grafia, letra maiúscula);
- e - estrutura (pontuação, construções).

2.2 Aspectos implícitos

- a - compreensão das características do gênero fábula;
- b - compreensão do que é uma moral e formulação de uma moral no texto produzido.

Ao utilizarmos um gênero textual como elemento central no instrumento de pesquisa, consideramos que:

[...] os gêneros são ferramentas indispensáveis à comunicação e devem constituir o objeto de aprendizagem para o aluno. Ao se aproximar desse instrumento, a criança desenvolve as capacidades para a prática que seja adequada à interação social que o professor poderá recriar, na sala de aula, dentro dos limites impostos pelo contexto escolar e o mais próximo possível do real (BAKHITIN, 1992, p. 34).

Buscamos então promover esse movimento de aproximação entre a escola e a realidade, selecionando o gênero fábula. Presumimos tratar-se de um gênero conhecido pelas crianças e adolescentes, pois é trabalhado nos anos iniciais e está presente nas histórias lidas e contadas fora da escola. As fábulas apresentam uma estrutura composicional basicamente narrativa, composta por “[...] situação inicial, ações, complicações, resoluções e situação final. A essas cinco fases, ainda podem se acrescentar outras duas: a da avaliação e da moral. As fases que nunca podem faltar são a da complicação e a da resolução final” (FERREIRA, 2015, p. 18).

Optamos por fábulas de Esopo. A primeira, não tão conhecida, “O urso e os viajantes”, para diagnosticarmos a leitura e questões de compreensão e interpretação; e a segunda, supostamente muito conhecida, “A cigarra e a formiga”, para que dessem continuidade, demonstrando assim a apropriação das características do gênero e habilidade com a escrita.

As fábulas, [...], trazem à tona características narrativas diferentes de cartas e biografias, dentre outros tipos de textos, deixando explícito o discurso direto e indireto. E por serem concisas, centradas em um só conflito e apresentarem belas expressões são ideais para explorar diversas questões, com turmas das séries ou anos iniciais do Ensino Fundamental (LIMA; ROSA, 2012, p. 161).

Durante todo o processo de organização e reorganização do instrumento de pesquisa, procuramos respaldar nossas decisões nos aspectos teórico-metodológicos do alfabetizar letrando. Os quadros que se seguem mostram que os resultados são bastante significativos e instigantes, pois suscitam análises pontuais e pesquisas que ampliem e aprofundem a temática em tela.

Inicialmente, os alunos das três turmas de 6º ano de cada uma das três escolas pesquisadas (Escola A – turmas A1, A2 e A3; Escola B – turmas B1, B2 e B3; Escola C – turmas C1, C2 e C3) deveriam ler silenciosamente a fábula e, conforme orientação do primeiro enunciado, responder as perguntas.

A leitura silenciosa é um importante momento do processo de compreensão do texto, para todas as faixas etárias, principalmente para as crianças em processo de

alfabetização. Para Duarte; André (2008, p. 8):

[...] é um importante meio de ajuda para que a criança se despenda do aspecto sonoro da escrita. O ritmo da leitura silenciosa é mais adequado que o ritmo da leitura oral. A vocalização atrasa e dificulta a atenção e a compreensão. A vocalização dos signos visuais dificulta a leitura porque o ato de falar atrasa a percepção e trava e fraciona a atenção. Durante a leitura silenciosa a percepção das letras e o movimento dos olhos tornam-se mais rápidos, dando mais ritmo à leitura. Além disso, os movimentos de retorno dos olhos tornam-se menos frequentes (sic). A compreensão é maior quando a leitura é mais ligeira e ritmada, o que ocorre na leitura silenciosa.

Sendo assim, é necessário incentivar e ensinar as crianças a realizarem a leitura silenciosa em sala de aula para que saibam realizá-la também nos eventos cotidianos. A essa forma de leitura, que não precisa ser feita uma única vez, mas quantas forem necessárias para uma melhor apropriação do texto, podemos acrescentar ações como circular palavras e expressões desconhecidas, sublinhar partes importantes do texto, destacar com canetas marca texto de cores diferentes a introdução, desenvolvimento e conclusão, registrar dúvidas sobre o texto nas margens e assim por diante. Cada leitor aprenderá a melhor forma de se aproximar do texto, de compreendê-lo, inicialmente, por meio da leitura silenciosa e estratégias complementares.

A partir dessas considerações, passamos para a visualização e análise dos resultados. Vejam os quadros que se seguem:

**Quadro 1** – Resultado da questão 1 do instrumento aplicado nas três turmas de 6º ano da Escola A.

Perguntas – Escola A	Turma A1–29 alunos	Turma A2–26 alunos	Turma A3–21 alunos
a – O texto “O urso e o viajante” é uma fábula? Por quê?	8(Sim e justificaram) 21(Demonstraram que não sabem)	7(Sim e justificaram) 19(Demonstraram que não sabem)	8(Sim e justificaram) 13(Demonstraram que não sabem)
b – O que aconteceu com os dois viajantes quando se encontraram com o urso?	16(Compreenderam) 13(Não compreenderam)	16(Compreenderam) 10(Não compreenderam)	16(Compreenderam) 5(Não compreenderam)
c – Qual dos viajantes perguntou o que o urso havia cochichado?	20(Identificaram) 9(Não identificaram)	18(Identificaram) 8(Não identificaram)	19(Identificaram) 2(Não identificaram)
d – Quem respondeu que era para pensar antes de sair por aí viajando com gente que abandona os amigos na hora do perigo?	12(Acertaram) 17(Erraram)	7(Acertaram) 19(Erraram)	10(Acertaram) 11(Erraram)

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Esse educandário, nos períodos matutino e vespertino, oferece turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, e à noite, turmas de Ensino Médio destinadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Está situado em um bairro próximo ao centro da cidade e, atualmente, possui cerca de 700 alunos. Dentre outros programas, oferece as Salas de Apoio à Aprendizagem de Português e Matemática e o Projeto de Recuperação de Estudos – Uma Nova Oportunidade (UNO). Esse projeto da Escola A é respaldado por dois eixos norteadores:

O primeiro focará a retomada de conteúdos, aos alunos que não atingirem 100% de aproveitamento, seja em atividades avaliativas diárias, trabalhos, testes, entre outros tipos de avaliações, em concordância com a deliberação 07/99 no que tange à recuperação de estudos, descrita com clareza em seus artigos 11 e 13: [...]. O segundo eixo terá como foco os alunos que atingiram os objetivos propostos durante o bimestre, com o desenvolvimento de atividades extraclasse (PARANÁ, 2010, p. 54).

Isso demonstra que a referida escola tem procurado formas de minimizar os problemas de ensino-aprendizagem de todos os educandos regularmente matriculados. No entanto, ao aplicarmos o instrumento de pesquisa para as três turmas de 6º ano do período matutino, os resultados mostraram alguns problemas de leitura, compreensão e interpretação de textos.

Procuramos deixar os alunos bem à vontade para a resolução das atividades. Nossa interferência foi mínima, apenas com explicações iniciais sobre o trabalho que estávamos realizando, sobre a importância do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e da necessidade de que todos procurassem resolver individualmente as atividades, sem recorrer aos colegas e ou à professora de Português que se encontrava na sala. Utilizamos uma hora aula para a resolução das atividades.

Em linhas gerais, percebemos que a maioria dos alunos das turmas não reconheceu o gênero textual dos dois textos. Respostas como: “não entendi”; “sesquei”; “não sei”; “Não porque não é muito grande e não muito pequeno”; “Não é uma fábula porque mostra dois viajantes”, entre outras, evidenciaram a não apropriação de um gênero que supostamente achávamos que era de amplo conhecimento dos alunos. A partir dessa constatação, seria necessário investigar se esse desconhecimento advém de um trabalho nos anos iniciais que não privilegia a análise do gênero textual, apenas apresenta o material escrito como um texto, contrariando a tendência atual de utilizar gêneros orais e escritos como objetos de análise no processo de ensino e aprendizagem da língua.

Os gêneros nos ajudam a navegar dentro de complexos mundos da comunicação escrita e da atividade simbólica, porque, ao reconhecer uma espécie de texto, reconhecemos muitas coisas sobre a situação social e institucional, as atividades propostas, os papéis disponíveis do escritor e do leitor, os motivos, as idéias, as ideologias e o conteúdo esperado do documento e o lugar onde tudo isso pode caber em nossa vida (BAZERMAN, 2006, p. 84).

Esse desconhecimento do gênero textual fábula também foi percebido nas respostas das turmas das outras duas escolas. Isso nos leva a crer que não se trata de algo pontual mas recorrente em alunos de 6º ano.

**Quadro 2** – Resultado da questão 1 do instrumento aplicado nas três turmas de 6º ano da Escola B.

Perguntas-Escola B	Turma B1 – 19 alunos	Turma B2 – 17 alunos	Turma B3 – 17 alunos
a – O texto “O urso e o viajante” é uma fábula? Por quê?	3(Sim e justificaram) 16(Demonstraram que não sabem)	4(Sim e justificaram) 13(Demonstraram que não sabem)	5(Sim e justificaram) 12(Demonstraram que não sabem)
b – O que aconteceu com os dois viajantes quando se encontraram com o urso?	9(Compreenderam) 10(Não compreenderam)	10(Compreenderam) 7(Não compreenderam)	14(Compreenderam) 3(Não compreenderam)
c – Qual dos viajantes perguntou o que o urso havia cochichado?	16(Identificaram) 3(Não identificaram)	14(Identificaram) 3(Não identificaram)	13(Identificaram) 4(Não identificaram)
d – Quem respondeu que era para pensar antes de sair por aí viajando com gente que abandona os amigos na hora do perigo?	4(Acertaram) 15(Erraram)	6(Acertaram) 11(Erraram)	6(Acertaram) 11(Erraram)

Fonte: Instrumento de pesquisa.

A Escola B oferece apenas Ensino Fundamental II, nos turnos matutino e vespertino. Trata-se de uma escola relativamente pequena, com aproximadamente 350 alunos, situada em um bairro não muito distante do centro da cidade. Embora o espaço físico seja amplo, a área construída ainda é restrita, inviabilizando o funcionamento de programas de formação complementar.

O instrumento de pesquisa foi aplicado nas três turmas de 6º ano do turno vespertino. A professora regente de Português demonstrou muito interesse em nossa pesquisa e solicitou que desenvolvêssemos projetos de leitura e produção de textos na escola, pois reconhece ser essa uma das maiores dificuldades dos alunos de todas as séries do Ensino Fundamental II.

Com relação à questão a, os resultados se assemelham aos da Escola A. Já as respostas dadas à questão b, que era de compreensão do texto e exigia apenas que os alunos fizessem uso da memória ou da capacidade de localizar informações no texto e copiá-las para o espaço da resposta, apresentou, nessa escola e na Escola A, um percentual quase de 50% de acertos e de 50% de erros. Respostas como “Não entendi”; “Não sei” indicam que os alunos não compreenderam o enunciado e, se compreenderam, não localizaram a resposta no texto ou não quiseram copiá-la por considerá-la muito longa. Mesmo aqueles estudantes que responderam corretamente, reclamaram da extensão da resposta, que não passava de duas linhas.

“Compreender um texto representa entender não só as palavras e as estruturas gramaticais que o constituem, mas também ter ciência dos conhecimentos, acontecimentos e ideias que o sustentam [...]” (LÖBLER; FLÓRES, 2010, p. 184) e isso, parece-nos, não ocorreu com quase 50% dos alunos participantes da pesquisa.

**Quadro 3** – Resultado da questão 1 do instrumento aplicado nas três turmas de 6º ano da Escola C.

Perguntas-Escola C	Turma C1 – 28 alunos	Turma C2 – 24 alunos	Turma C3 – 23 alunos
a – O texto “O urso e o viajante” é uma fábula? Por que?	6(Sim e justificaram) 22(Demonstraram que não sabem)	3(Sim e justificaram) 21(Demonstraram que não sabem)	8(Sim e justificaram) 15(Demonstraram que não sabem)
b – O que aconteceu com os dois viajantes quando se encontraram com o urso?	21(Compreenderam) 7(Não compreenderam)	17(Compreenderam) 7(Não compreenderam)	22(Compreenderam) 1(Não compreendeu)
c – Qual dos viajantes perguntou o que o urso havia cochichado?	20(Identificaram) 8(Não identificaram)	18(Identificaram) 6(Não identificaram)	22(Identificaram) 1(Não identificou)
d – Quem respondeu que era para pensar antes de sair por aí viajando com gente que abandona os amigos na hora do perigo?	12(Acertaram) 16(Erraram)	12(Acertaram) 12(Erraram)	16(Acertaram) 7(Erraram)

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Localizada num bairro distante do centro da cidade, a Escola C, que funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, comporta 30 turmas e oferece Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA, cuja oferta ocorre no turno da noite: Ensino Fundamental – Fase II e Ensino Médio.

Nessa escola, há Salas de Apoio à Aprendizagem de Português e Matemática e Salas de Recursos Multifuncionais. Além disso, há um programa governamental denominado FICA, que por meio de uma parceria entre escola, Conselho Tutelar e Ministério Público, trabalha para que não ocorra a evasão e exclusão escolar.

Em se tratando da nossa pesquisa, o instrumento foi aplicado em três turmas de 6º ano do vespertino. O resultado da primeira questão, letra a, assemelhou-se ao resultado obtido nas outras duas escolas (A e B). As respostas da segunda questão, letra b, ao contrário das outras escolas, demonstraram, nas turmas C1 e C2, que a maioria dos alunos conseguiu compreender o enunciado, localizou a informação no texto e transcreveu no espaço destinado à resposta, de forma literal ou adaptada.

A questão C, também de compreensão e que exigia uma resposta curta, facilmente localizada no texto, foi compreendida e respondida pela maioria dos alunos, nas três escolas. Já o mesmo não ocorreu com a questão d, que era de interpretação e exigia atenção, releitura do texto e compreensão do lido para então se chegar à resposta que não era óbvia, mas havia elementos textuais que levavam o leitor a inferências interpretativas. Não podemos esquecer que é necessário “[...] inferir, quando se quer produzir significações, ou seja, toda significação está ligada a processos inferenciais” (MARCUSCHI, 2008, p. 88).

Os números nos Quadros 1, 2 e 3 nos mostram que não há homogeneidade entre as respostas e que a interpretação, embora seja mais subjetiva, não pode ocorrer sem que haja, num primeiro momento, a compreensão. Se ela não se efetivar, corremos o risco de interpretar um texto de forma equivocada.

Quem interpreta um texto precisa descobrir o significado implícito, isto é, os subentendidos, os pressupostos, as analogias, as implicaturas, as ironias e, além disso, conferir se o significado descoberto pode ser realmente considerado como uma interpretação válida do significado do autor (LÖBLER; FLÓRES, 2010, p.187).

Ainda nessa perspectiva de compreensão e interpretação de texto, no caso da fábula “O urso e os viajantes”, a questão número 2, “Numere a segunda coluna de acordo com a primeira coluna”, procurou verificar a compreensão do vocabulário, partindo do princípio de que o texto é um tecido e quando o leitor desconhece uma ou mais palavras e ou expressões, esse tecido se fragmenta e a compreensão fica comprometida.

Das seis palavras propostas na primeira coluna (viajantes, escalando, fingiu, cochichando, abandona e colega), somente em duas turmas (C2 e C3) mais de 50% dos alunos conseguiram identificar o significado correto de todos os vocábulos, seja pelo domínio denotativo das palavras ou pelas pistas que o próprio texto apresentava.

**Quadro 4** – Resultado da questão 2 do instrumento aplicado nas três turmas de 6º ano das Escolas A, B e C.

Número de acertos	A1-29 alunos	A2-26 alunos	A3-21 alunos	B1-19 alunos	B2-17 alunos	B3-17 alunos	C1-28 alunos	C2-24 alunos	C3-23 alunos
Nenhum acerto	4	6	0	2	6	2	6	4	2
Um acerto	1	2	1	1	1	4	1	3	1
Dois acertos	2	4	6	1	3	2	0	2	2
Três acertos	5	3	3	3	1	2	6	1	1
Quatro acertos	5	3	4	4	1	2	1	0	4
Cinco acertos	2	1	0	0	0	0	1	0	1
Seis acertos	10	7	7	8	5	5	13	14	12

Fonte: Instrumento de pesquisa.

É importante ressaltar que nenhum vocábulo era totalmente desconhecido dos alunos das turmas pesquisadas. Além disso, o contexto onde estavam inseridos favorecia a produção de inferências que poderiam levar ao significado das palavras, que foram retiradas exatamente como estavam no texto. Tratava-se, portanto, de uma atividade em que as respostas estavam visíveis na segunda coluna. E mais, esse tipo de exercício é comum nos livros didáticos e nas avaliações dos professores da Educação Básica.

Frente ao exposto, é inegável que se tratava de uma atividade simples, de fácil compreensão e resolução. No entanto, os resultados apresentados no Quadro 4 contrariam essas constatações e alertam para o fato de que “é necessário ter claro que o conhecimento do léxico de uma língua é apenas uma condição necessária, mas não suficiente para a

compreensão de um texto” (MARCUSHI, 2008, p. 102). Isso indica que a exploração do vocabulário é parte do processo de compreensão. Explorar não é dar as respostas ou simplesmente entregar o dicionário nas mãos dos alunos. É ensiná-los a perceberem a importância de se ter domínio de todas as palavras e expressões do texto. É levá-los à compreensão de que, para cada contexto, podemos ter um significado diferente para palavras ou expressões. Usar o dicionário não é nada fácil, então é preciso que ensinemos nossos alunos a compreender a formatação dos dicionários, isto é, a entender a linguagem, as abreviaturas, a ordem alfabética, a forma como os vocábulos aparecem e assim por diante.

Após essa atividade sobre o significado das palavras no texto, passamos para a questão 3, de compreensão e interpretação, “Moral da história: ‘Nos bons momentos qualquer um pode se dizer colega, mas é nas horas de dificuldade que sabemos de fato quem é amigo de verdade’. Explique, com suas palavras, o que quer nos dizer essa moral”. O Quadro 5 nos mostra quantos alunos deixaram essa questão em branco, quantos responderam “não sei”, quantos responderam a questão com certa coerência, isto é, alguma relação compreensível com a moral da fábula, e quantos responderam sem coerência, apenas copiando a moral ou escrevendo coisas que nada tinham a ver com o enunciado de comando da questão. Por tratar-se de uma atividade de cunho interpretativo, não entraremos no mérito do teor das respostas, apenas teceremos alguns comentários.

**Quadro 5** – Resultado da questão 3a do instrumento aplicado nas três turmas de 6º ano das Escolas A, B e C.

Respostas	A1-29 alunos	A2-26 alunos	A3-21 alunos	B1-19 alunos	B2-17 alunos	B3-17 alunos	C1-28 alunos	C2-24 alunos	C3-23 alunos
Em branco	1	2	2	1	1	2	6	0	1
“Não sei”	3	0	0	1	3	1	1	0	0
“Esqueci”	1	0	0	0	0	0	0	0	0
“Não entendi”	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Respostas coerentes	16	19	15	12	5	9	17	18	18
Respostas incoerentes	7	5	4	5	8	5	4	6	4

Fonte: Instrumento de pesquisa.

O levantamento quantitativo das respostas dadas à questão 3 mostra que houve um ótimo desempenho dos alunos das turmas A1, A2, A3, B1, B3, C1, C2 e C3, pois mais de 50% dos pesquisados conseguiram ler, compreender e interpretar por escrito a moral da fábula. No entanto, na turma B2, aproximadamente 80% dos alunos não conseguiram realizar a atividade proposta. O que não podemos desconsiderar é que a interpretação também é processual.

Isso demanda, num primeiro momento, a compreensão do texto, pois compreender e interpretar são processos interconectados (DASCAL, 2006). Esses processos, no âmbito escolar, precisam ser exercitados, tanto oralmente quanto por escrito. Os professores, não apenas de Português, mas de todas as disciplinas, precisam estar constantemente ensinando os alunos a lerem, compreenderem e interpretarem gêneros textuais específicos de suas esferas de atuação. Trata-se de um trabalho constante e conjunto.

Não se trata apenas de compreender as palavras dispostas no texto, mas também de apreender o sentido que elas adquirem em determinado contexto de elocução, somando-se a isso a reflexão do leitor a respeito do que o autor quis dizer, ao expressar-se da forma como o fez (LÖBLER; FLÓRES, 2010, p.187).

A quarta e última questão do instrumento de pesquisa procurou ser coerente com as questões

anteriores, isto é, há um movimento de intertextualidade de gênero textual, pois o primeiro texto utilizado de forma explícita para leitura, compreensão e interpretação, é uma fábula. O segundo texto, utilizado de forma implícita para leitura, compreensão e interpretação, e de forma explícita para produção textual, também é uma fábula.

O enunciado de comando iniciava com uma pergunta cujo objetivo era avivar os conhecimentos prévios dos participantes no que se refere ao gênero textual fábula, trabalhado anteriormente, e especificamente sobre a fábula proposta na atividade: “Você conhece a fábula “A cigarra e a formiga”?” Esse questionamento era seguindo do seguinte enunciado: “Então leia o início da história e dê continuidade. Não se esqueça do título”. A opção pela continuidade da história também estava relacionada ao processo de avivamento do gênero textual em pauta.

Alguns alunos se manifestaram, dizendo não conhecer essa fábula e que então não fariam a atividade. Nesse momento, procuramos contornar a situação orientando-os a usarem a imaginação para darem continuidade ao texto. O objetivo principal era detectar se havia uma apropriação das características do gênero e verificar como os alunos se relacionavam com a escrita.

O Quadro 6 mostra os títulos propostos pelos pesquisados.

**Quadro 6** – Resultado da questão 3b (quanto à atribuição de um título) do instrumento aplicado nas três turmas de 6º ano da Escola A.

Perguntas - Escola A	Turma A1-29 alunos	Turma A2-26 alunos	Turma A3-21 alunos
Títulos usados pelos alunos	6 – A cigarra e a formiga 1 – A formiga e a cigarra 1 – As pernas do urso os pender uma relação 1 – A cigarra e a formiga. O urso e o viajante 1 – O urso e os viajantes	1 – O urso e os viajantes 1 – As cigarras e as formigas 12 – A cigarra e a formiga 1 – O urso e os viajantes	15 – A cigarra e a formiga
Em branco	8 alunos	8 alunos	4 alunos
“Não conheço”	2 alunos	0 alunos	2 alunos
“Não entendi”	2 alunos	0 alunos	0 alunos
“Não sei”	3 alunos	0 alunos	0 alunos
Outros	1 – Sim conheci da outra escola 1 – Não me lembro 2-Sim	1 – Sim 1 – Conheço muito legal 1 – Não	0 alunos

Fonte: Instrumento de pesquisa. Procuramos manter a grafia dos alunos.

Podemos observar no Quadro 6 que, nas três turmas da Escola A, os alunos priorizaram a manutenção do título original da fábula, “A cigarra e a formiga”.

Um outro aspecto interessante é que três pessoas da turma A1 e duas da turma A2 misturaram no título as duas fábulas. Também nessas turmas, houve alunos que teceram comentários no espaço destinado ao título, como se estivessem respondendo uma questão: “Sim conheci da outra escola”; “Não me lembro”; “Sim”. Já os quatro alunos que responderam “Não conheço”, deduzimos que estavam se referindo à fábula que deveriam dar continuidade.

O quadro também nos mostra que houve aqueles que deixaram o espaço em branco e outros que registraram no espaço do título, “Não entendi”; “Não sei”, o que nos leva a supor que podem ter se esquecido de colocar o título ou não compreenderam ainda a função e necessidade dos títulos em textos.

Na sequência, vamos observar os Quadros 7 e 8 relativos às escolas B e C.

**Quadro 7** – Resultado da questão 3b (quanto à atribuição de um título) do instrumento aplicado nas três turmas de 6º ano da Escola B.

Perguntas – Escola B	Turma B1–19 alunos	Turma B2–17 alunos	Turma B3–17 alunos
Títulos usados pelos alunos e alunas	13 – A cigarra e a formiga 3 – A formiga e a cigarra 1 – A cigarra cantarola 1 – A cigarra e a formiga eram amigas	1 – O urso e os viajantes 3 – A formiga e a cigarra 8 – A cigarra e a formiga 1 – O urso e os viajantes	14 – A cigarra e a formiga 1 – Cigarra e a formiga 2 1 – A formiga e a cigarra
“Em branco”	1 aluno	2 alunos	0 alunos
“Não conheço”	0 alunos	2 alunos	0 alunos
“Não entendi”	0 alunos	0 alunos	0 alunos
“Não sei”	0 alunos	0 alunos	1 aluno
Outros	0 alunos	0 alunos	0 alunos

Fonte: Instrumento de pesquisa. Procuramos manter a grafia dos alunos.

Os resultados da Escola B não diferem muito do que fora demonstrado na Escola A. Os Quadros 6 e 7 reforçam a necessidade de trabalharmos no ambiente escolar com a habilidade de criar títulos. Segundo Menegassi; Chaves (2000, p.28), os títulos são:

[...] uma síntese precisa do texto, cuja função é estratégica na sua articulação: ele nomeia o texto após sua produção, sugere o sentido do mesmo, desperta o interesse do leitor para o tema, estabelece vínculos com informações textuais e extratextuais, e contribui para a orientação da conclusão à que o leitor deverá chegar.

No caso das fábulas, geralmente os títulos são curtos e objetivos e já apresentam os personagens principais da história: “A cigarra e a formiga”; “A lebre e a tartaruga”; “O menino e os pregos”, dentre outros. Mas isso não significa que os títulos não possam ser mais criativos e instigantes ao leitor. Tudo dependerá da forma como essa habilidade será tratada em sala de aula.

**Quadro 8** – Resultado da questão 3b (quanto à atribuição de título) do instrumento aplicado nas três turmas de 6º ano da Escola C.

Perguntas – Escola C	Turma C1–28 alunos	Turma C2–24 alunos	Turma C3–23 alunos
Títulos usados pelos alunos e alunas	16 – A cigarra e a formiga 1 – Não ser preguiçoso e trabalhar 1 – Preguiça bate 1 – Cigarra e a formiga	19 – A cigarra e a formiga	18 – A cigarra e a formiga 2 - A formiga e a cigarra
Em branco	9 alunos	2 alunos	1 aluno
“Não conheço”	0 alunos	0 alunos	0 alunos
“Não entendi”	0 alunos	0 alunos	0 alunos
“Não sei”	0 alunos	0 alunos	0 alunos
Outros	0 alunos	2 – Títulos ilegíveis 1 – Copiou a primeira frase da fábula	1 – Título ilegível 1 – Colocou título no espaço que era para dar continuidade à história

Fonte: Instrumento de pesquisa. Procuramos manter a grafia dos alunos.

Na terceira escola, também percebemos os mesmos problemas detectados nas outras duas, no entanto, um fato interessante é que não há indícios da fábula “O urso e os viajantes”. Os alunos conseguiram separar os textos e, nessa atividade, voltaram-se apenas para a fábula “A cigarra e a formiga”.

Para finalizarmos a análise das atividades do instrumento de pesquisa, propusemos uma questão focalizando a continuidade da fábula: 3b “[...] Então leia o início da história e dê continuidade. [...]”. Na sequência, os alunos têm acesso aos dois parágrafos iniciais da fábula “A cigarra e a formiga”:

*“O verão inteiro, enquanto a Formiga trabalhava dia e noite, noite e dia, a cigarra cantarolava de sol a sol.*

*Chegado o inverno, a fome bateu à porta da Cigarra, ela já não tinha nem forças para cantar. Então ela foi até a casa da Formiga, bateu à porta e falou:”*

O Quadro 9 mostrará como os alunos resolveram essa proposição.

**Quadro 9** – Resultado da questão 3b (quanto à produção de texto) do instrumento aplicado nas três turmas de 6º ano da Escolas A, B e C.

Respostas	A1-29 alunos	A2-26 alunos	A3-21 alunos	B1-19 alunos	B2-17 alunos	B3-17 alunos	C1-28 alunos	C2-24 alunos	C3-23 alunos
Em branco	7	5	6	0	2	1	8	1	0
Não sei/Não conheço a história	6	1	0	0	0	1	0	1	0
Esqueci/ Não lembro	4	0	0	0	0	0	0	0	0
Não entendi		1		0	0	0	0	0	0
Continuaram de forma coerente	8	12	12	12	12	12	15	18	17
Continuaram de forma incoerente	0	6	3	7	3	3	5	4	6
Outros		0		“Estou com muito frio e com muita fome posso ficar com voceis”	0	0	0		0
				“não consigo fazer porque não sei o que eles tam falando”					
				“Você tem um pouco de comida”					
				“as duas formigu a e uma cigarra”					

Fonte: Instrumento de pesquisa. Procuramos manter a grafia dos alunos.

O Quadro 9 nos mostra que essa atividade foi bem desenvolvida pela maioria dos alunos, com exceção da turma A1. Por tratar-se de um texto fictício, não havia necessidade de se manterem fiéis à versão original, uma vez

“[...] que essa reavaliação das fábulas tradicionais tem sido feita por muitos escritores, humoristas e artistas em geral. A fábula da cigarra e da formiga talvez tenha sido a que mais passou por esse tipo de (re)interpretação (LIMA; ROSA, 2012, p. 158)

Portanto, esperávamos que fizessem uso da paródia e da paráfrase em suas produções.

A atividade 3b exigia que houvesse coerência entre os dois parágrafos iniciais e a continuação da história elaborada pelos alunos. Outro aspecto que não poderia ter sido desconsiderado é que o segundo parágrafo finalizava com o anúncio de que na sequência haveria a fala da Cigarra, em forma de discurso direto, pois a oração encerrava com dois pontos. Além disso, noções básicas de que um texto deve ter introdução, já apresentada no primeiro parágrafo, desenvolvimento e conclusão, que seriam criados pelos alunos, são imprescindíveis, aplicadas a qualquer texto.

Uma das características do gênero fábula é a presença de uma moral. “É a moralidade que diferencia a fábula das formas narrativas próximas, como o mito, a lenda e o conto popular. Situada entre o poema e o provérbio, a fábula estaria a meio caminho na viagem do concreto para o abstrato” (LIMA; ROSA, 2012, p. 159). Portanto, esperávamos também que os alunos demonstrassem a apropriação das características desse gênero elaborando uma moral. No entanto, isso não ocorreu com todos os pesquisados que deram continuidade à história de forma coerente. Alguns usaram a palavra “Fim”, outros o chavão dos contos de fadas, “E viveram felizes para sempre”, e ainda houve aqueles que encerraram o texto com a resolução do conflito entre a cigarra e a formiga.

Os alunos que optaram por não realizar a atividade ou que escreveram que não sabiam, não lembravam, não conheciam, que esqueceram, que não

entenderam ou que escreveram frases aleatórias no espaço destinado à continuidade da fábula, podem ter sido sinceros, demonstrando suas limitações com a leitura e escrita, bem como a sua incompreensão das características do gênero textual em pauta. Por outro lado, também temos a possibilidade de uma certa preguiça de escrever, comum em algumas turmas onde desenvolvemos nosso projeto extensionista.

Em todas as atividades propostas no instrumento de pesquisa, percebemos problemas de toda ordem na escrita dos alunos, a começar pelo traçado das letras. Não se trata de uma exigência meramente estética, mas de legibilidade, permitindo assim a decodificação e compreensão do que escrevem. Esses traçados mal definidos nos impediram de compreender muitas respostas e continuidades da fábula.

No quadro abaixo, apresentaremos alguns exemplos de problemas recorrentes percebidos nas respostas dadas pelos alunos no instrumento de pesquisa.

**Quadro 10** – Problemas recorrentes nas nove turmas pesquisadas – alguns comentários e exemplos:

Ortografia	Acentuação	Pontuação	Paragrafação	Letra maiúscula	Separação de sílabas
Percebemos a grafia equivocada, repetidamente, de palavras que constavam nas fábulas: "arvore"; "sigarra"; "cigara"; "fomiga"; "furniga".	Percebemos a falta de acento gráfico em palavras cuja grafia correta se encontra no instrumento de pesquisa, tais como: "arvore"; "sigarra"; "fomiga"; "furniga".	O mau emprego da vírgula separando o sujeito de predicado é o caso mais recorrente. Percebemos que o uso de vírgulas nas respostas e nas produções de texto, de um modo geral, é mínima. Há também problemas com o uso do travessão. Há diálogos sem travessão e discurso indireto com travessão. Pontos de interrogação e exclamação, de um modo geral, são bem empregados. Ponto final, em várias respostas e textos não aparecem.	Muitos não fizeram o recuo da margem para iniciar novo parágrafo. Deduzimos, em alguns textos, que era o início de um novo parágrafo quando a linha anterior era encerrada antes do seu fim. Em grande parte dos textos, não aparecem marcas de paragrafação. Quando as marcas são explícitas, nem sempre a abertura de novo parágrafo é adequada, mostrando que não há clareza da função da paragrafação em um texto.	Muitos alunos e algumas iniciaram as respostas com letra minúscula. Também percebemos isso nos títulos que deveriam dar à fábula. Na continuidade da fábula, também aparece letra minúscula após ponto de interrogação, exclamação e final.	E comum nas respostas das atividades e na produção textual a separação de sílabas ocorrer sem o uso do hífen. Nas atividades e produções de texto em que o hífen é utilizado, há alguns problemas de separação silábica: "Cigarra". Em muitos textos, percebemos que não utilizavam as linhas até o final. Dessa forma não precisavam enfrentar o dilema da separação silábica.
Troca de letras: "vingiu" por "fingiu".	Uso equivocado de acento gráfico: "arvore".				
Palavras emendadas: "porfivar"; "terque"; "mesqueci"; "sesquici"; "derrepente".	Falta de acento gráfico: "historia"; "proximo".				
Outros equivocados: "entedi"; "correrai"; "pedaso"; "tava"; "cei"; "figil"; "consegui"; "sobit"; "subil"; "falão"; "hãio"; "fingio"; "conceigo".					

Fonte: Instrumento de pesquisa. Procuramos manter a grafia dos alunos.

Além dos problemas elencados no Quadro 10, é importante destacar a dificuldade latente da utilização do "porque". O mais comum no instrumento de pesquisa era o utilizado nas respostas das questões para explicar e/ou justificar. Já na produção textual, aparecia com mais frequência no diálogo entre a cigarra e a formiga, em perguntas, respostas, explicações e justificativas. Nesses casos, seriam essas formas: "por que", em perguntas, e "porque" em respostas, no entanto, foram utilizados com mais frequência nas seguintes formas: "por quê" e "porquê".

Outra dificuldade observada na maioria dos textos produzidos foi o emprego do verbo ter no presente do indicativo, na terceira pessoa do plural, "têm". Todos que utilizaram essa forma verbal empregaram-na sem o acento circunflexo.

Os elementos coesivos que garantem a não repetição de palavras e expressões e a ligação entre introdução, desenvolvimento e conclusão, bem como

entre os parágrafos do texto também deixaram a desejar. Dessa forma, em muitos casos, comprometeram a coerência das respostas e da produção textual.

Os dez quadros apresentados no corpo deste artigo mostram, de forma quantitativa e qualitativa, um prognóstico sobre os níveis de alfabetização e letramento dos duzentos e quatro alunos de nove turmas de 6º ano do Ensino Fundamental II, de Ponta Grossa - PR, em 2017. Esses resultados indicam que os cursos de formação inicial e continuada de docentes precisam ser repensados. Urge que a formação dos professores vá ao encontro das necessidades dos alunos, principalmente dos 6ºs anos que enfrentam, além da dolorosa transição do Ensino Fundamental I para o Fundamental II, problemas de alfabetização e letramento que os impedem de acompanhar a contento esta série/ano, ocasionando, muitas vezes, repetência, evasão escolar e exclusão social.

### Considerações finais

Este artigo procurou analisar os resultados da aplicação de um instrumento de pesquisa em nove turmas de 6º ano do Ensino Fundamental II, em três escolas da rede estadual de ensino de Ponta Grossa - PR, em 2017. Essa pesquisa foi inserida no projeto de extensão "Salas de Apoio à Aprendizagem de Português para os 6ºs anos do Ensino Fundamental: espaço complementar de alfabetização e letramento".

O artigo em tela discutiu questões relacionadas aos processos de alfabetização e letramento, ressaltando a necessidade de levarmos essa discussão para as grades curriculares das licenciaturas em geral e, em especial, de Letras e Pedagogia.

Não se trata de apontar culpados ou de justificar o fracasso dos alunos no Ensino Fundamental II, mas sim de analisar as condições de alfabetização e letramento desses alunos, sem perder de vista o caráter inter e intradisciplinar da leitura e da escrita no âmbito escolar e social. A partir dessa análise, esperamos que os cursos de formação inicial e continuada passem a priorizar formação adequada para o reconhecimento e o enfrentamento do analfabetismo, do analfabetismo funcional e do alfabetismo, sem perder de vista os níveis de letramento das crianças e adolescentes dos 6ºs anos.

Ainda nessa perspectiva de contribuição e enfrentamento, estamos organizando um banco de dados digital para que o material resultante da aplicação do instrumento de pesquisa possa ser acessado, analisado e ampliado por outros docentes pesquisadores.

Uma outra questão importante é a devolutiva, isto é, o retorno que pretendemos dar às escolas que se dispuseram a participar do projeto de extensão e desta pesquisa. Acreditamos que isso seja importante, não apenas por uma questão ética, mas para que internamente essa temática seja estudada e que, num movimento conjunto do corpo docente e equipe pedagógica, estratégias teórico-metodológicas sejam criadas para o enfrentamento dessa problemática.

Essa organização interna da escola é fundamental e, de certa forma, pode influenciar e ou

oportunizar um repensar dos cursos de licenciatura, pois quando as escolas abrem suas portas para ações promovidas pelas universidades, abre-se um canal de comunicação que deve favorecer o olhar criterioso sobre as grades curriculares, sobre a formação dos futuros professores e sobre as exigências do campo de atuação desses novos profissionais.

Então podemos concluir que o projeto de extensão aliado à pesquisa, trouxe contribuições para a formação inicial e continuada de professores que estão atuando e ou atuarão nos 6ºs anos do Ensino Fundamental II, pois alfabetizar letrando, nessa série/ano, ainda é um espaço em construção.

#### Notas:

<sup>1</sup> Neste artigo, usaremos todos os substantivos que designam professores e professoras, alunos e alunas, apenas no gênero masculino, tendo em vista que há um número máximo de páginas.

<sup>2</sup> Este projeto foi submetido para ser apresentado no 36º SEURS – Seminário de Extensão Universitária da Região Sul, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, de 28 a 31 de agosto de 2018, na modalidade de tertúlia, com o título “A extensão contribuindo com a construção de espaços de alfabetização e letramento nos 6ºs anos do ensino fundamental”.

<sup>3</sup> “[...] pessoas que, mesmo sendo “alfabetizadas”, não conseguem compreender mensagens simples, como uma carta, um aviso, um anúncio de jornal; [...]” (TOLEDO, 2009, p. 16).

<sup>4</sup> Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, preenchidos pelos professores de Português e pelos alunos das três turmas de 6º ano, estão em nosso poder, à disposição para consulta e esclarecimentos.

<sup>5</sup> Os instrumentos de pesquisa aplicados nas três turmas de 6º ano também estão em nosso poder, à disposição para consulta e esclarecimentos.

#### Referências

BAKHTIN, M. V. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 367-392.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2006.

DASCAL, M. **Interpretação e compreensão**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2006.

DUARTE, L. F.; ANDRÉ; T. C. **Literatura infantil na hora do conto: a importância da leitura silenciosa e oral segundo Vigotski**. 1º SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. XX SEMANA DE PEDAGOGIA. 11, 12 e 13 nov. UNIOESTE, Cascavel, 2008. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/20251199/a-importancia-da-leitura-silenciosa-e-oral-segundo-vigotski-unioeste>. Acesso em: 08 fev. 2018.

FERREIRA, R. L. **Confabulando ideias de se trabalhar o gênero textual fábula em sala de aula: contribuições metodológicas**. Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias). Universidade do Norte do Paraná. Londrina, 2015.

LIMA, R. de M. R.; ROSA, L. R. L. O uso das fábulas no ensino fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. CIPPUS – **Revista de Iniciação Científica do UNILASALLE**, v. 1, n. 1, mai. 2012.

LÖBLER, D. A. D.; FLÔRES, O. C. As profundezas da compreensão: as inter-relações entre interpretação, compreensão e significado. **Revista Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 35, n.59, p. 181-196, jul. - dez. 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Cortez, 2008.

MENEGASSI, R. J.; CHAVES, M. I. A. O título e sua função estratégica na articulação do texto. **Linguagem & Ensino**, v. 3, n. 1, p. 27- 44, 2000.

MOLLICA, M. C. et al. O letramento de sujeitos típicos e atípicos. In: **Práticas de Ensino do Português**. São Paulo: Contexto, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Político Pedagógico**. Documento de uso interno. Ponta Grossa, 2010.

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

TOLEDO, L. S. Alfabetismo funcional, linguagem e inclusão social. **Leituras Transdisciplinares de Telas e Textos**. Belo Horizonte, v. 5, nº 10, p. 10 - 22, 2009.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, nº 25, jan. - abr. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/47191-base-nacional-determina-que-criancas-sejam-alfabetizadas-ate-o-segundo-ano-do-fundamental>. Educação Básica. Quinta-feira, 06 de abril de 2017, 19h41. Acesso em: 08 fev. 2018.