



Avaliação do Letramento Acadêmico de Ingressantes do Curso de Recursos Humanos

Heloísa Gonçalves

UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense
heloisag.nunes@hotmail.com

Almerinda Tereza Bianca Bez Batti Dias

UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense
bianca@unesc.net

Resumo

Objetivo deste trabalho foi analisar o letramento, especificamente leitura e interpretação, dos alunos ingressantes no curso de Recursos Humanos da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Os pressupostos teóricos revisados foram sobre: letramento - Soares (2001), Kleiman (1995), e letramento acadêmico – Fischer (2008) e Oliveira (2009). Quanto ao método, trata-se de pesquisa qualitativa e descritiva que teve como *corpus* 26 acadêmicos do curso de Recursos Humanos. Para avaliar as competências de leitura dos acadêmicos foram preparadas e aplicadas atividades com base na matriz de Língua Portuguesa para o 3º ano do Ensino Médio do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais). A referida matriz é composta por tópicos que descrevem quais habilidades dos alunos devem ser medidas e avaliadas pelo professor. Os resultados desse estudo mostraram que, apesar de não se ter um critério que possa definir um indivíduo como letrado ou iletrado na literatura, os alunos responderam adequadamente 70% das questões solicitadas cujo foco era leitura e interpretação.

Palavras-chave: Letramento; Letramento Acadêmico; Leitura; Avaliação de Letramento; Pesquisa Qualitativa.

Abstract

Objective of this study was to analyze literacy, specifically reading and comprehension, of beginner students from Human Resources degree at Universidade do Extremo Sul Catarinense (University of Extreme Southern of Santa Catarina). The revised theoretical was composed by: literacy – Soares (2001) and Kleiman (1995); academic literacy – Fischer (2008) and Oliveira (2009). It is a qualitative and descriptive research. The corpus was 26 students of Human Resources degree. Activities were prepared and applied in order to evaluate students' reading competences. Those activities were based on the Portuguese table of contents for 3rd year of high school, according to Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (National Institute for Educational Studies and Researches). This table of contents is composed of topics that describe what students' skills should be assessed by a teacher. The results showed that, despite there are not criteria which define an individual as literate or illiterate, students answered correctly 70% of the questions whose focus was reading and comprehension.



Keywords: *Literacy; Academic Literacy; Reading; Literacy Exam; Research Qualitative.*

Resumen

El objetivo de el estudio fue analizar el letramento, especialmente la lectura e interpretación de los estudiantes que ingresan al curso en Recursos Humanos, de la Universidad de Extremo Sul Catarinense (UNESC). Los supuestos teóricos que fueron revisados: letramento - Soares (2001), Kleiman (1995), y le letramento académico - Fischer (2008) y Oliveira (2009). En cuanto al método, es la investigación cualitativa y descriptiva que tuvo el corpus 26 estudiantes del curso de Recursos Humanos. Para evaluar las habilidades de lectura de las actividades académicas, fueron preparados y aplicados sobre la base de la matriz portuguesa del secundaria INEP (Instituto Nacional para la Investigación Educativa), para el tercero año. Dicha matriz se compone de los temas que describen lo que los estudiantes de habilidades deben ser medidos y evaluados por el profesor. Los resultados de este estudio mostraron que, a pesar de no tener un criterio que puede definir a una persona como letrada en la literatura, los estudiantes respondieron correctamente el 70% de las preguntas se centró lectura e interpretación.

Palabras Clave: Letramento; Letramento Académica; lectura; Evaluación del Letramento; Investigación Cualitativa.

1. Introdução

O alto índice de analfabetismo no Brasil tem sido um fato social bastante alarmante esclareceu Kleiman (1995). Por muito tempo, houve a preocupação com o número de pessoas que não sabiam ler e escrever e avaliou-se o analfabetismo de diversas formas.

Primeiro, considerava-se alfabetizada a pessoa que soubesse escrever seu próprio nome. Depois, o critério passou a ser escrever um bilhete simples. No entanto percebeu-se que ser alfabetizado não era o suficiente. Não basta que se saiba escrever ou ler, mas é necessário que haja compreensão do que se lê ou escreve. Dessa necessidade de avaliar o nível de capacidade de uso da escrita e da leitura de um indivíduo, surgiu a distinção entre alfabetização e letramento. Para Soares (2001, p. 45), "alfabetização é a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever", e o que distingue o termo de letramento, segundo a autora, é o "estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce" (SOARES, 2001, p. 45). Kleiman (1995, p. 19) apresentou a distinção dos termos esclarecendo que, "alfabetização é o processo de aquisição do código alfabético/numérico [...]" e "letramento é um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto Sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos".

Soares (2001) defendeu que um indivíduo que é analfabeto pode ser, de certa forma, letrado. Ainda que não saiba ler ou escrever, se ele faz uso da escrita por meio de outra pessoa, pedindo que essa lhe escreva um bilhete ou carta, e ele é quem lhe dita as palavras, ao utilizar o código, mostrando que conhece as convenções e particularidades da escrita, está exercendo, portanto, o letramento. É analfabeto, porém, letrado. Também uma criança que ainda não passou pelo processo de alfabetização, mas manuseia livros, inventa histórias a partir das gravuras, ouve histórias



lidas por adultos, finge que está lendo, exerce práticas de leitura e de escrita, possui certo nível de letramento argumentou a autora. O oposto também ocorre: um sujeito pode ser alfabetizado e não ser letrado, ainda que conheça as convenções de escrita, que se tenha apropriado do código, mas não interpreta o que está nos livros, jornais, revistas, ou escrever um texto de forma coerente, deixa, dessa maneira, de exercer práticas de leitura e escrita, portanto, apesar de alfabetizado, o indivíduo não é letrado.

Logo, para Soares (2001) e Kleiman (2006), por haver uma imensa variedade de estudos que abrangem o termo letramento, conceituá-lo é uma tarefa complexa. Kleiman (2006) pontuou que a definição de letramento pode variar conforme o objetivo de cada pesquisador. Para a autora, letramento tanto pode significar o desenvolvimento e o uso de uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem como pode significar uma prática discursiva de determinado grupo social.

No ensino superior, por diferenciar-se do ensino regular (ensino fundamental e médio) e constituir-se de atividades que são peculiares ao meio acadêmico, é importante, também, que o professor conheça, de certa forma, os seus alunos, para que promova eventos de letramento que lhes permitam sentir-se inseridos nesse contexto esclareceu Fischer (2007). Para esta autora, esses eventos são atividades em que o letramento tem uma função e os textos utilizados são de natureza interativa e fazem parte dos processos interpretativos dos participantes. Conforme Fischer, é na interação que o sujeito constitui-se letrado. É participando de diferentes eventos de letramento que os textos assumem diferentes papéis, e é assumindo esses papéis e sentindo-se agente desse processo, que o indivíduo se fará letrado.

Portanto, ser academicamente letrado, é ter desenvolvido estratégias que permitam compreender e utilizar as diversas demandas ou práticas textuais; é, também, ter criticidade e aprender a construir seu próprio conhecimento para dele lançar mão no momento em que precisar no contexto acadêmico defendeu Fischer (2008).

A presente pesquisa foi realizada a fim de analisar o nível de letramento dos acadêmicos ingressantes do curso de Recursos Humanos, especificamente para verificar como estão suas habilidades de leitura e interpretação.

2. O que é letramento

A palavra letramento teve sua origem no inglês literacy que significa "condição de ser letrado". Ela foi utilizada, formalmente no Brasil, pela primeira vez por Mary Kato, em 1986 em seu livro No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. Em 1988, a obra de Leda Verdiani Tfouni intitulada Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso foi publicada abordando a distinção entre alfabetização e letramento, e, em 1995, há duas publicações envolvendo letramentos: Ângela Kleiman publicou Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita e a segunda obra de Leda Verdiani Tfouni chamada de Alfabetização e Letramento esclareceu Soares (2001).

Para esta autora, letramento é uma palavra nova que surgiu da necessidade de explicar uma nova maneira de compreender a presença da escrita no mundo social. Diferente de alfabetização - que é o ato de codificar as letras, saber ler e escrever - letramento vai além desse conhecimento. Ser



letrado, em termos gerais, é ter a capacidade de fazer uso da escrita, compreender, interpretar e extrair informações de diferentes gêneros textuais. A seguir apresentamos conceitos de letramentos.

Autores	Conceito
Gray (1956)	Letramento funcional são os conhecimentos e habilidades de leitura e escrita que uma pessoa tem e que a torna capaz de participar de todas as atividades nas quais o letramento é normalmente exigido em sua cultura ou grupo.
Street (1984)	Letramento é um termo síntese para resumir as práticas sociais e concepções de leitura e escrita; possui um significado político e ideológico de que não pode ser separado e não pode ser tratado como se fosse um fenômeno "autônomo"
Lankshear (1987)	Letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como, quando e por quê, ler e escrever.
Kirsch e Jungeblut (1990)	Letramento é o uso que o indivíduo faz da informação impressa e manuscrita que o permite funcionar na sociedade, atingir seus próprios objetivos e desenvolver seus conhecimentos e potencialidades.

Figura 1: Conceitos de letramento

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, de 2006 (Brasil, 2006), há a preferência em utilizar o termo letramento para referir-se aos diversos usos da linguagem em que a leitura e a escrita possam interagir em práticas socioculturais contextualizadas. No documento, essa nova forma de conceituação da palavra facilita a compreensão dos novos e complexos usos da linguagem, como a linguagem visual, digital, enfim.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, letramento é visto como o resultado da atuação em práticas sociais que se utilizam da escrita como sistema simbólico e tecnologia. Para que se tornem significativas, essas práticas discursivas necessitam da escrita, embora nem sempre envolvam atividades específicas de leitura e escrita. E, por isso, segundo o documento, Brasil (1998, p. 19), "não existe grau zero de letramento", uma vez que, de alguma maneira, todos tenham participação nessas práticas.

Definir letramento, de forma precisa, é impossível, visto que esse termo cobre uma imensidão de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais (SOARES, 2001). Porém há duas dimensões que devem ser levadas em conta quando se trata de tentar conceituá-lo: a dimensão individual e a dimensão social. Atualmente, as definições de letramento priorizam uma ou outra dimensão, mas classificar letramento como social ou individual não é o suficiente para precisar um conceito dessa palavra, devido à complexidade e a heterogeneidade de cada uma dessas dimensões.

Quando se considera a dimensão individual, o "letramento é visto como um atributo pessoal" (SOARES, 2001, p. 66) em que o sujeito se apropriou das técnicas de escrita e leitura e são exatamente



essas duas competências que impossibilitam uma definição precisa de letramento dentro dessa perspectiva. Os dois processos, mesmo sendo complementares, são bastante distintos, pois ambos exigem habilidades e conhecimentos diferentes para serem exercidos. Dessa forma, é necessário que se considere essas diferenças, afirmou a autora.

Silva (2004) afirmou que letramento individual está relacionado à posse das tecnologias da escrita e leitura pelo indivíduo, sendo um atributo pessoal. Conforme o autor, para determinar um sujeito como letrado, ele precisa ter desenvolvido, ao menos, estas duas habilidades. A aquisição da leitura e escrita, pelo indivíduo, pode causar-lhe transformações que podem ir desde linguísticas até econômicas, modificando sua vida em sociedade. Esse novo conhecimento desencadeia, também, na sociedade, essas transformações, por isso, a necessidade em analisar social e culturalmente o fenômeno do letramento para poder defini-lo.

Na dimensão social, "letramento é visto como um fenômeno cultural" (SOARES, 2001, p. 66), envolvendo uma série de atividades sociais em que se exige o uso da escrita, contrariando o conceito do termo em relação à dimensão individual, uma vez que se, para esta, letramento é um conjunto de habilidades individuais, para aquela, letramento é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 2001). Para Oliveira (2009), o letramento tem uma dimensão social devido ao fato de que, há, em cada comunidade, convenções sociais que regulam o uso da escrita. Segundo a autora, a dimensão individual do letramento é decorrente da particularidade de cada indivíduo, sua história e experiência de vida.

Porém, ainda que se parta da perspectiva social de letramento, não há um consenso ao conceituá-lo, pois existem duas formas de se pensar o letramento: uma liberal; outra, revolucionária. A perspectiva liberal define letramento como sendo as habilidades necessárias que o indivíduo possui que lhe permitam funcionar de forma adequada no contexto social (passivamente). Já a revolucionária, prega que letramento não pode ser simplesmente uma ferramenta neutra que se usa apenas quando há exigência, mas, precisa ser "um conjunto de práticas socialmente construídas em que envolvem leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos" (SOARES, 2001, p. 74-75), tornando o sujeito crítico, ampliando sua visão de mundo e dando-lhe condições de "reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presente nos contextos sociais" (SOARES, 2001, p.75). Ou seja, um sujeito letrado é alguém que, tomando consciência da realidade social, age no sentido de transformá-la.

Portanto, não há uma definição única para o conceito de letramento. Esse termo, também, pode ser estendido a várias esferas: escolar, acadêmica, digital, jornalística, etc. Porque o letramento ocorre em diferentes contextos, podendo abranger diversas práticas de leitura e escrita, não se pode classificar uma pessoa como letrada ou iletrada. O que ocorre é que o nível de letramento, dentro de cada esfera, varia conforme as práticas de letramento a que os indivíduos são submetidos.

3. Avaliação do letramento

Avaliar e medir letramento são tarefas difíceis, em razão da ausência de uma definição exata do conceito de letramento, logo não se sabe quais critérios seguir para distinguir pessoas letradas de iletradas e também para verificar níveis de letramento. Geralmente, o letramento é avaliado e



medido em contextos escolares, em censos demográficos nacionais e em pesquisas por amostragem, mas os resultados dessas avaliações nunca são precisos afirmou Soares (2001).

Há diferença no conceito de letramento entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento diferenciando dessa maneira a avaliação do letramento. Se para os primeiros, ser iletrado é ter dificuldades para ler e escrever; para os segundos, ser iletrado significa ser incapaz de ler e escrever. Por isso, para os países desenvolvidos, o problema maior é o letramento; para os países em desenvolvimento, é o analfabetismo (Soares, 2001).

Em países desenvolvidos, em que as escolas têm sistemas extremamente organizados e todos têm acesso à escola, a dificuldade com letramento está no fato de que as atividades de leitura são reduzidas a esferas escolares, e o adulto, apesar de ter tido acesso ao letramento escolar, apresenta dificuldades fora desse contexto. Soares (2001, p. 88) ratificou dizendo que "os sistemas educacionais fortemente organizados prescrevem padrões estritos e universais para a aquisição de níveis de letramento". Já em países em desenvolvimento, há desigualdade no acesso à Educação, e muitas pessoas pertencentes às classes trabalhadoras e, quando conseguem alfabetizar-se, não atingem um nível igualitário de letramento em relação às classes privilegiadas, "um funcionamento inconsistente e discriminatório da escola gera padrões múltiplos e diferenciados de aquisição de letramento" (Soares, 2001, p. 88).

A instituição de ensino, hoje, é vista como agência responsável por promover o letramento limitando esse termo ao contexto escolar. Dessa forma, os múltiplos significados de letramento ficam fragmentados e reduzidos a algumas habilidades e práticas de leitura e escrita que são avaliadas e medidas por meio de testes e provas afirmou Soares (2001). Por causa da redução do termo letramento a práticas escolares, muitos adultos, mesmo tendo passado pela Educação Básica, não conseguem lidar com o uso da escrita e leitura em outros contextos. Em alguns países em desenvolvimento o caso é ainda mais grave.

Avaliar e medir letramento são importantes por razões que, segundo Soares (2001), vão desde o resgate histórico da evolução do sistema educacional até a conscientização e reformulação desse sistema. Conforme a autora, o índice de letramento de uma sociedade indica o progresso de um país ou de uma comunidade, já que está relacionado a outros fatores socioeconômicos, como o índice de mortalidade, de natalidade, de nutrição, enfim. Fazer uma avaliação e medição do índice de letramento de uma sociedade contribui para a verificação de mudanças ocorridas, tanto nos níveis de letramento, quanto de analfabetismo, através dos tempos. Permite, também, saber, como estão distribuídas as habilidades e práticas de leitura e escrita em um determinado país e até mesmo, no mundo, possibilitando o confronto dos diferentes níveis de analfabetismo em diferentes países ou regiões, podendo-se fazer comparações entre populações ou grupos e evidenciar as diferenças nas aquisições de letramento determinadas por fatores como idade, sexo, etnia, contexto rural ou urbano, etc. (SOARES, 2001). Por meio de uma avaliação e medição de letramento é possível rever as políticas e planejamento e, a partir da realidade social, criar novos programas que visem atingir um maior nível de letramento. Neste artigo, focalizaremos o letramento acadêmico, com ênfase na leitura.



4. Letramento acadêmico

Como letramento é um domínio de práticas sociais de leitura e escrita, é necessário que o indivíduo se sinta inserido em determinados contextos para que se desenvolva. O fato de não ser exposto a determinadas atividades em períodos anteriores da vida, faz com que a pessoa não se sinta inserida e capacitada a desempenhar funções em determinados contextos, por isso é importante que ela tenha acesso a diversificadas práticas sociais de leitura e escrita afirmou Fischer (2007).

Estudos desenvolvidos acerca de letramento acadêmico têm sido realizados correlacionando essa abordagem a questões de aprendizagem do ensino superior, partindo da premissa que "[...] a escrita do estudante universitário é compreendida a partir de três principais perspectivas ou modelos: estudo das habilidades, socialização acadêmica e letramento acadêmico" (Oliveira, 2009, p. 5). No estudo das habilidades, o letramento é visto como um conjunto de habilidades individuais e cognitivas que o estudante deve adquirir e desenvolver para aplicá-lo nos contextos mais amplos da universidade. Essa visão do letramento desconsidera os letramentos já adquiridos pelo aluno anteriormente e coloca nele toda a responsabilidade de adaptação aos novos contextos universitários. É necessário que ele desenvolva, sim, as habilidades de leitura e escrita da esfera acadêmica, mas também é importante considerar essas capacidades já adquiridas anteriormente, para que se conheça seu nível de letramento esclareceu Oliveira (2009).

Na perspectiva de socialização acadêmica, o professor é responsável por inserir o aluno na cultura universitária para que ele compreenda de que maneira deve proceder nesse meio - "[...] modo de falar, raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita", (OLIVEIRA, 2009, p. 6), prestigiadas nas disciplinas e áreas temáticas da universidade. O professor precisa conscientizar-se de que, na esfera acadêmica, a construção de letramento ocorre por meio da interação em sala de aula e depende da forma como ele orienta esse letramento e também das concepções-base que, ele, como profissional, possui. Concepções essas de sujeito, língua, linguagem, texto, formação acadêmica, complementou Fischer (2007). Essa perspectiva entende que os gêneros discursivos da esfera acadêmica são equivalentes e uma vez que o aluno conheça as convenções que os regulam, saberá atuar em todas as práticas letradas da universidade, afirmou Oliveira (2009).

Já a abordagem de letramento acadêmico "entende os múltiplos letramentos que permeiam a instância universitária como práticas sociais" considerando que as práticas comunicativas exigidas no contexto acadêmico variam de acordo com as disciplinas apresentou Oliveira (2009, p. 6). Esse modelo é caracterizado por levar em conta os significados que aluno, professor e instituição atribuem à escrita. Ele também considera a trajetória de letramento do aluno, sua identidade social, bem como o processo que ele passa ao apropriar-se de um novo discurso na esfera acadêmica.

Esses três modelos se complementam: o aluno precisa conhecer as convenções que regulamentam as práticas de letramento da instituição de ensino superior; ele precisa desenvolver as habilidades de leitura e escrita específicas da esfera acadêmica e, então, ter condições de fazer uso da escrita valorizada na instituição. São esses os modelos que auxiliarão os alunos na aprendizagem de novas linguagens sociais e gêneros discursivos.



5. Leitura

Por muito tempo, a escrita sobrepujou a leitura no âmbito educacional brasileiro (KATO, 1999). Estudos e pesquisas sobre essa habilidade são recentes e foram motivados pelas dificuldades dos alunos em aprender leitura instrumental em língua estrangeira e que tinham a ver com suas próprias dificuldades de leitura em língua materna (KATO, 1999). Percebendo essa falta de habilidade interativa do leitor com o texto e sua baixa capacidade de interpretação, pesquisadores passaram a ter a leitura como foco de estudo e análise.

Segundo Antunes (2003, p. 67), "a atividade da leitura completa a atividade da produção escrita. É, por isso, uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos." Esta autora diz que uma leitura efetiva, em que se constrói significado, não se dá apenas pelo que está escrito, mas também pelo conhecimento prévio do leitor. A leitura da palavra é sempre precedida pela leitura de mundo, por isso durante o processo de aprendizagem é preciso levar em conta o conhecimento já adquirido defendeu Freire (2008). Por meio da leitura, o indivíduo amplia seu repertório/conhecimento de mundo, tem acesso ao prazer estético e adquire conhecimento das especificidades da escrita esclareceu Antunes (2003).

A leitura pode ser compreendida como um processo determinado historicamente que reúne e expressa às aspirações da sociedade. De um lado, ela pode apresentar-se como uma ferramenta de controle utilizada pelos setores dominantes que visa incutir ideologias que privilegiem os grupos detentores de poder. Por outro lado, a leitura também pode ser um "instrumento de conscientização" quando proporciona ao indivíduo a aproximação da produção cultural, dando-lhe acesso ao conhecimento e tornando-o um leitor crítico" relataram Orlandi, Zilberman e Silva (2004, p. 112). Para Geraldi (200, p. 91), "a leitura é um processo de interlocução entre leitor /autor mediado pelo texto".

É importante que o processo da leitura seja introduzido de forma significativa ao aluno de maneira que ele associe essa prática ao cotidiano. Quando essa atividade ficar vinculada somente à escola, sem fazer relação com seu dia-a-dia, o indivíduo perde a chance de adquirir experiência e autonomia afirmaram Orlandi, Zilberman e Silva (2004). Freire (2008) afirmou ter sido fundamental a leitura do seu mundo para que compreendesse a importância do ato de ler, escrever, ou de reescrevê-lo e transformá-lo por meio de uma prática consciente, por isso, no processo de alfabetização, contextualizar o ensino das palavras à realidade dos alunos é uma maneira significativa que facilita o aprendizado.

Geraldi (2000) sugeriu que a prática de leitura de textos em sala de aula seja trabalhada de duas maneiras: a leitura de textos curtos (contos, crônicas, reportagens, lendas, notícias de jornais, etc.) deve ser desenvolvida em grande grupo envolvendo professor e alunos com o objetivo de trabalhar a interpretação textual e servir como base para a posterior produção de textos orais ou escritos; e a leitura de narrativas longas (romances e novelas) não deve ser feita com o intuito de se cobrar a atividade por meio de fichas de leituras, mas, o aluno deve ter a liberdade de escolher o livro que deseja ler e a avaliação deve ser feita quantitativamente. O autor sugeriu que o professor vá anotando os livros que cada aluno esteja lendo. Geraldi (2000) disse que o diálogo entre professor e aluno é imprescindível para que esta atividade funcione e, é mais importante despertar no estudante o gosto pela leitura do que usar o livro como pretexto para cobranças escolares.



6. Aplicação da pesquisa e resultados

Esta é uma pesquisa qualitativa descritiva que pretende analisar o letramento de alunos ingressantes – turma 2013 - no curso de Recursos Humanos da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). O corpus desta pesquisa foi composto por vinte e seis acadêmicos do curso de Recursos Humanos que aceitaram participar da investigação, para os quais foi garantido o anonimato.

A pesquisa foi realizada por meio da aplicação de atividade, no dia 25/10/2013, pela professora da disciplina de Produção e Interpretação de Textos, com o propósito de analisar o letramento, especificamente acerca de leitura, dos alunos do curso investigado. Em princípio, a atividade foi entregue aos alunos e resolvida como um exercício da disciplina; após o término pelos acadêmicos, foi explicado que se tratava de uma pesquisa e que iríamos recolher a atividade somente dos que desejassem participar da investigação, garantindo-lhes o anonimato.

A atividade foi composta por dois textos: uma crônica – de autoria de Luiz Carlos Prates, publicada no jornal A Tribuna, em 10 de setembro de 2013 - e um texto de opinião – de autoria de Lya Luft, publicada na Revista Veja em 24 de abril de 2013, e dois quadrinhos de autoria de Chris Browne, do personagem Hagar, publicados no Diário Catarinense nos dias 8 e 10 de outubro de 2013. A escolha desses gêneros se deu em consonância com a proposta de Geraldi (2000), para o qual, a prática de leitura de textos em sala de aula deve ser trabalhada, também, com textos curtos, tais como contos, crônicas, reportagens, lendas, notícias de jornais, entre outros gêneros.

As questões inéditas, elaboradas pelas pesquisadoras que buscavam medir o letramento dos acadêmicos com relação à leitura, foram construídas em conformidade com a matriz de referência para a disciplina de Língua Portuguesa de 3º ano do Ensino Médio do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – (Brasil, 2004). A escolha dessa matriz como critério de avaliação do letramento acadêmico se deu em razão de os conceitos apresentados na referida matriz serem bastante amplos e verticalizados cabendo à graduação também, haja vista a pesquisa ter sido aplicada aos ingressantes, os quais, embora acadêmicos, ainda não desfrutaram do processo de ensino-aprendizagem do terceiro grau.

A atividade aplicada para mensurar o letramento foi elaborada considerando três dos seis tópicos apresentados pelo INEP, a saber: Tópicos I, II e V. O tópico I corresponde às habilidades dos alunos desenvolvidas nos procedimentos de leitura levando em conta a capacidade de reconhecimento que se faz dos novos sentidos atribuídos às palavras dentro de um texto, uma vez que nem sempre ele apresenta uma linguagem literal. Portanto a leitura efetiva se dá quando o aluno consegue ler nas entrelinhas; quando ele usa seu conhecimento de mundo para compreender o texto além daquilo que está explícito. Além de identificar o tema, o leitor competente deve separar os fatos apresentados no texto da opinião formulada pelo escritor, tornando-se, assim, um sujeito crítico que sabe distinguir o que é um fato, um acontecimento, da interpretação / opinião dada pelo autor, a tal fato.

O tópico II refere-se às implicações do suporte, do gênero e /ou do enunciador na compreensão do texto e, de acordo com ele, o aluno deve desenvolver duas competências básicas: a interpretação de texto por meio da linguagem verbal e não verbal e o reconhecimento da finalidade do texto identificando os diversos gêneros discursivos. O leitor competente deve levar em conta o texto escrito e a imagem que o acompanha para que, ao relacioná-los, tenha condições de fazer uma



interpretação efetiva do gênero apresentado.

O tópico V trata das relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido que possibilitam ao aluno a construção de novos significados. O conhecimento de diferentes gêneros discursivos facilita o desenvolvimento de estratégias de antecipação de informações que ajudarão o leitor na construção de significados. O uso de recursos expressivos como caixa alta, negrito, itálico serve como pistas para que o leitor possa fazer uma interpretação efetiva do texto, mas é necessário estar atento, pois esses elementos podem apresentar sentidos variados, por isso, deve-se verificar qual é o sentido da escolha desse recurso dentro do texto analisado.

Após a coleta dos dados, para as questões objetivas, foi realizada a frequência de respostas, analisando qualitativamente os resultados; para as questões subjetivas, foi criada uma categoria de resposta para cada pergunta e feita a análise qualitativa por pergunta considerando o objetivo de cada descritor.

A atividade consistiu em onze questões – nove objetivas e duas subjetivas - as quais deveriam corresponder aos tópicos I, II e V da matriz de Língua Portuguesa do 3º anos do Ensino Médio, detalhadas na figura a seguir.

Tópicos	Descritores e Objetivos
1 – Procedimentos de leitura	D1 - Localizar informações explícitas em um texto.
	D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
	D4 - Inferir uma informação implícita em um texto.
	D6 - Identificar o tema de um texto.
	D14 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
2 – Implicações do suporte, do gênero e / ou enunciador na compreensão do texto	D5 - Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.).
	D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
5 – Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D16 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
	D17 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
	D18 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
	D19 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

Figura 2: Tópicos, descritores e respectivos objetivos

Fonte: Brasil (2011)

Cada um desses tópicos é composto por descritores que detalham a avaliação das habilidades dos alunos. Todas as questões tinham como base esses descritores, e as respostas dependeriam da



competência do aluno dentro de cada descritor. Cabe ressaltar que a definição de letramento adotada neste trabalho está em consonância com Soares (2001), para a qual letramento vai além da decodificação, da alfabetização, é também ler e escrever de maneira que tenha sentido dentro de determinado contexto.

Na análise do letramento, no âmbito geral e considerando a frequência, o grupo avaliado teve como resultado 73,46%. Na análise por acadêmico nas questões objetivas, verificamos que 18 alunos acertaram acima de 69,23% das questões e, nas duas subjetivas: na primeira atividade, 92,3% alcançaram o objetivo; no entanto, na questão 3.4, somente 11,54% conseguiram perceber ironia contida na expressão clássicos, ficando somente na interpretação literal da história em quadrinhos.

Na falta de um critério formal para definir um sujeito letrado ou não, e de acordo com a autonomia que é dada as instituições de educação para mensurar o letramento do aluno, adotamos o corte com 70% de acertos, já que se tornou, de certa forma, consenso, usual a utilização da média sete. Dessa maneira, no contexto geral do corpus pesquisado, podemos dizer que os resultados sugerem que acadêmicos participantes da atividade proposta podem ser considerados letrados com relação à leitura e interpretação de texto de gênero crônica, texto opinativo e tirinhas utilizados na pesquisa.

Por uma questão de espaço neste trabalho, apresentaremos parcialmente as atividades aplicadas na pesquisa. As quatro primeiras atividades eram baseadas na leitura e interpretação do texto Brasileiro Bonzinho, de Lya Luft, o qual discorre sobre o crescente aumento da violência e criminalidade no Brasil, da impunidade dos menores infratores e da falta de segurança do cidadão de bem.

BRASILEIRO BONZINHO?

Lya Luft

Tempos atrás, num programa cômico de televisão, uma jovem americana radicada no Brasil, a cada comentário sobre violência ou malandragem neste país, pronunciava com muita graça: "Brasileiro bonzinho!". E a gente se divertia.

Hoje nos sentiríamos insultados, pois não somos bonzinhos nem sequer civilizados. O crime se tornou banal, a vida vale quase nada. Poucos de meus conhecidos não foram assaltados ou não conhecem alguém assaltado: ser assaltado é quase natural – não só em bairros ditos perigosos ou nas grandes cidades, mas também no interior se perdeu a velha noção de bucolismo e segurança.

Em São Paulo, só para dar um exemplo, os arrastões são tão comuns que, em alguns restaurantes, o cliente é recebido por dois ou quatro seguranças fortemente armados, com colete à prova de bala, que o acompanham olhando para os lados – atentos como em séries criminais americanas. Quem, nessas condições, ainda se arrisca a esta coisa tão normal e divertida, comer fora?

Pessoas inocentes são chacinadas: vemos protestos, manifestações, choro e imprensa no cemitério, mas nada compensará o desespero das famílias ou pessoas destroçadas, cujo número não para de crescer. Em nossas ruas, não se vê um só policial, daqueles que poucos anos atrás andavam em nossas calçadas. A gente até os cumprimentava com certo alívio. Não sei onde foram parar, em que trabalho os colocaram, nem por que desapareceram. Mas sumiram.



Morar em casa é considerado loucura, a não ser em alguns condomínios, e mesmo nesses o crime controla o porteiro, entra, rouba, maltrata, mata. Recomenda-se que moremos em edifícios: "mais seguros", seria a ideia. Mas, mesmo nos edifícios, nem pensar, a não ser com boa portaria, ou será alto risco, diz a própria polícia, aconselhando ainda porteiros preparados e instruídos para proteger dentro do possível nossos lares agora precários.

Somos uma geração assustada, desamparada, confinada, gradeada – parece sonho que há não tanto tempo fosse natural morar em casa, a casa não ter cerca, a meninada brincar na calçada; e não morávamos em ilhas longínquas de continentes remotos, mas aqui mesmo, em bairros de cidades normais. Éramos gente "normal".

Hoje, a população, apavorada, está nas mãos de criminosos, frequentemente impunes. Na desorganização geral, presídios superlotados onde não se criariam porcos também abrigam pessoas inocentes ou que nunca foram julgadas.

A impunidade é tema de conversas cotidianas, leis atrasadas ou não cumpridas nos regem, e continua valendo a inacreditável lei de responsabilidade criminal só depois dos 18 anos. Jovens monstros, assassinos frios, sem remorso, drogados ou simplesmente psicopatas saem para matar e depois vão beber no bar, jogar na lan house, curtir o Facebook, com cara de bons meninos.

Num artifício semântico insensato e cruel, se apanhados, não os devemos chamar de assassinos: são infratores, mesmo que tenham violentado, torturado, matado. Não são presos, mas detidos em chamados centros socioeducativos.

E assim se quer disfarçar nosso incrível atraso em relação a países civilizados. No Canadá, Holanda e outros, a idade limite é de 12 anos; na Alemanha e outros, 14 anos. No Brasil, consideramos incapazes assassinos de 17 anos, onze meses e 29 dias.

Recentemente, um criminoso de 15 anos confessou tranquilamente ter matado doze pessoas. "Me deu vontade", explicou, sem problema, e sorria. "Hoje a gente saiu a fim de matar", comentou outro adolescentezinho, depois de assaltar, violentar e matar um jovem casal junto com outro comparsa.

Esses e muitos outros, caso estejam em uma dessas instituições em que se pretende educar e socializar indiscriminadamente psicopatas e infratores eventuais, logo estarão entre nós, continuando a matança. Quem assume a responsabilidade? Ninguém, pois estamos em uma guerra civil que autoridades não conseguem resolver, uma vez que nem a lei ajuda.

Estamos indefesos e apavorados, nas mãos do acaso. Até quando?

Figura 3: Texto aplicado

Fonte: Luft (2013)



A primeira questão compreendia o tópico I da matriz, e o aluno deveria, de acordo com o Descritor 1, localizar informações explícitas no texto cuja pergunta foi "No texto acima, a escritora Lya Luft esclarece seus leitores que:" Para tanto, os alunos tinham quatro opções, a saber: (A) a malandragem e o crime no Brasil podem ser considerados motivos de diversão; (B) morar em edifícios "mais seguros" diminuiria, em grande parte, a criminalidade; (C) o termo assassino deveria ter seu significado semântico alterado; (D) o crime e a violência aumentaram assustadoramente no Brasil. A alternativa que julgamos estar em conformidade com o solicitado é a letra D. Dos 26 acadêmicos, 18 a escolheram, 5 optaram pela A e 3 pela C. Esse resultado sugere que os acadêmicos reconhecem as informações expressas claramente no texto.

Na questão seguinte, também do tópico I, relacionada ao Descritor 14, solicitamos que o aluno destacasse a alternativa que fosse expressa a opinião da autora Lya Luft, em outras palavras: o leitor teria que ser capaz de perceber a diferença entre um fato e a opinião do autor relativa a esse fato. As alternativas propostas foram: (A) "No Brasil, consideramos incapazes assassinos de 17 anos, onze meses e 29 dias"; (B) "Em nossas ruas, não se vê um só policial, daqueles que poucos anos atrás andavam em nossas calçadas"; (C) "Recentemente, um criminoso de 15 anos confessou tranquilamente ter matado doze pessoas"; (D) "Em São Paulo, só para dar um exemplo, os arrastões são tão comuns que, em alguns restaurantes, o cliente é recebido por dois ou quatro seguranças [...]"; (E) "Poucos de meus conhecidos não foram assaltados ou não conhecem alguém assaltado. O crime se tornou banal, a vida vale quase nada". A alternativa "E" expressa a opinião da autora e 16 dos 26 acadêmicos a escolheram, enquanto que, dos demais, 1 assinalou a letra A; 3 optaram pela letra B; 3 escolheram a letra C e, 3 a letra D. Esses resultados sugerem que a maioria dos pesquisados conseguiu fazer a distinção de um fato para a opinião de Luft, mas reconhecemos que, como esta questão já exigia um esforço de interpretação, alguns dos alunos não chegaram ao resultado desejado, transparecendo certa dificuldade de reconhecimento entre fatos e opinião.

A próxima atividade, também se refere ao tópico V e seu objetivo era que o leitor reconhecesse o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos (Descritor 19). Nesta questão, o aluno deveria compreender o porquê do uso da expressão "adolescentezinho" pela autora Lya Luft. Transcrevemos o fragmento e pedimos que fosse assinalada a alternativa que justificasse o uso dessa expressão no diminutivo. O excerto é o seguinte: "'Me deu vontade', explicou, sem problema, e sorria. 'Hoje a gente saiu a fim de matar', comentou outro adolescentezinho, depois de assaltar, violentar e matar um jovem casal junto com outro comparsa".

Os alunos tinham quatro alternativas como opção de escolha, eram elas: (A) enfatizar a pouca idade do criminoso; (B) expressar afetividade, porque se trata de um garoto; (C) ironizar que ele tem idade para assumir seus atos; (D) mostrar sua perplexidade pela atitude do criminoso. Nesta questão, entendemos que o acadêmico precisaria ir além do literal e perceber o efeito de sentido proporcionado pelo termo em destaque como um recurso expressivo. Dezoito participantes escolheram a opção (C), os demais não tiveram a percepção desejada e marcaram as alternativas A (3 alunos) e D (5 alunos).

Ao realizar a análise focalizando as questões com maior número de acerto a fim de percebermos em quais estavam a maior proficiência dos alunos, verificamos que as perguntas que houve maior número de acertos foram a 1.3 (subjettiva) e a 2 (objetiva), envolvendo a interpretação de uma expressão utilizada no texto de opinião; e outra, interpretação de tirinha.



Na primeira, atendendo ao descritor que avalia a habilidade do leitor em entender um sentido implícito em função de uma pontuação ou notação diferente, pedimos para os estudantes identificarem o sentido atribuído à palavra normal pelo fato de ela, o texto, estar entre aspas, no seguinte fragmento: "Somos uma geração assustada, desamparada, confinada, gradeada – parece sonho que há não tanto tempo fosse natural morar em casa, a casa não ter cerca, a meninada brincar na calçada; e não morávamos em ilhas longínquas de continentes remotos, mas aqui mesmo, em bairros de cidades normais. Éramos gente "normal"." Nesta questão, praticamente todos os dos acadêmicos (96%) conseguiram compreender o uso da palavra fora do seu sentido literal, percebendo a forma irônica em que a autora referiu-se à vida das pessoas de antigamente como normal, ou seja, sem tanta violência, medo, incertezas, conforme ilustram os fragmentos das respostas dadas pelos acadêmicos:

(1) "Normal porque violência, assassinato, roubo não é normal, não se deve acostumar com este tipo de ato. Normal é viver na tranquilidade".

(2) "Normal nessa frase quer dizer que éramos menos preocupados com a violência, que vivíamos mais naturalmente, que tínhamos uma vida mais tranquila, onde se podia sair e fazer as coisas sem se preocupar com a violência.

Uma resposta relacionou o contexto do texto à questão da ética e moral, o que de certa forma aborda a questão da violência, mas, como o respondente não articulou com a temática do texto, parece-nos que não entendeu proficientemente ou a pergunta ou o texto.

(3) "A palavra normal foi empregada para expressar que hoje em dia nossa sociedade está transformada com outras questões de ética e sem nenhuma moral"

Outra saiu completamente do esperado abordando a questão do lucro, o que no nosso entendimento demonstrou que o leitor não entendeu ou a pergunta ou o texto, conforme fragmento 4.

(4) "As pessoas perderam a vergonha na cara não ligam para mais nada o que vier fácil é lucro um pensamento totalmente egoísta"

Na segunda, o objetivo era que os leitores pudessem buscar a informação implícita na tirinha, 88% dos respondentes conseguiram inferir, buscando seu conhecimento de mundo de que as flores têm perfume bom e que roupa suja costuma não cheirar tão bem, articulando com o que estava posto por Helga: "Especialmente após lavar as roupas de seu pai", que o perfume das flores amenizaria o odor das roupas que foram lavadas.



Figura 4: Tirinha Hagar



Talvez o resultado na tirinha tenha sido menor em razão de que nesta questão o leitor precisa ler a imagem além da linguagem verbal ou pelo fato de ser objetiva.

Kato (1999) argumentou que o leitor ideal seria aquele que utiliza de um controle consciente e ativo do seu comportamento para ler os implícitos, conseguindo sintetizar o texto e distinguir suas ideias principais. Para a autora, a leitura é também um processo dialógico entre leitor e autor. E o leitor proficiente é aquele que percebe as intenções do autor e capta seus objetivos.

A questão número 4 foi elaborada com base no tópico II, Descritor 5 em que o objetivo era a interpretação de texto com o auxílio de material gráfico diverso. Na atividade, utilizamos a tira de Hagar para a leitura e esperávamos que o aluno interpretasse o texto, também, por meio das imagens.



Figura 4: Tirinha Hagar

Fonte: Browne (2013)

Na ilustração, o personagem principal diz que se dará uma medalha de bons serviços ao primeiro soldado que subir as escadas, mas, que obviamente, esse prêmio será passado ao seu parente mais próximo. Os alunos deveriam perceber nas imagens o motivo dessa fala. Colocamos como alternativas que Hagar disse isso por que: (A) Porque era um costume do exército viking; (B) Porque era uma escada muito alta e quem se aventurasse a subir, jamais se atreveria a descer; (C) Porque a vista do outro lado era tão linda que deixaria o soldado deslumbrado e ele não iria querer mais voltar; (D) Porque o soldado que o fizesse morreria nas mãos dos inimigos; (E) Porque o outro lado era bem melhor do que aquele em que eles estavam. De acordo com o solicitado, a resposta correta está na letra D e dos 26 que participaram da avaliação, 22 assinalaram essa alternativa, 2 optaram pela letra B e 2 deixaram em branco.

Para a realização da análise descritiva por acadêmicos e a fim de preservar a identidade dos alunos, os instrumentos de pesquisa foram enumerados de 1 a 26. Os alunos com maiores acertos foram os de números 11, 13 e 20; todos atingiram as nove questões objetivas. Os estudantes que mais tiveram dificuldades em relação às questões objetivas foram os acadêmicos cujos números são 06 e 25. Ambos acertaram apenas 4 das 9 questões e 1 subjetiva. A dificuldade maior se deu nas questões: 1.2 em que os alunos deveriam distinguir os fatos da opinião da autora relativa aos mesmos (D14); e 3.4 em que eles deveriam identificar o efeito de ironia quando o autor colocou o termo clássicos entre aspas ao referir-se aos canais de televisão (D16). Este resultado fica aquém



do corte adotado de 70%, o que sugere que esses dois alunos encontram-se hoje com um nível de letramento, no se refere à leitura, de certa forma, comprometido, o que poderá trazer certa dificuldade em suas atividades na universidade.

7. Conclusões

A matriz de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), composta por tópicos que descrevem quais habilidades dos alunos os professores devem avaliar e medir, foi uma importante ferramenta dessa pesquisa, pois, conforme Soares (2001, p. 166), a avaliação e medição do letramento só podem ser realizadas mediante a construção de “um quadro preciso de interpretação dos dados em função dos fins específicos em um determinado contexto”.

Os resultados da aplicação da atividade com os acadêmicos ingressantes do curso de Recursos Humanos mostram que os alunos, de modo geral, podem ser considerados letrados em relação à interpretação do texto dos gêneros trabalhados, uma vez que demonstraram habilidade de leitura. A habilidade de lidar com as tecnologias da escrita e da leitura que caracterizam um indivíduo como letrado e essas competências podem modificá-lo desde linguística até economicamente, desencadeando, também, mudanças na sociedade em que vive, por isso, é necessário considerar o letramento do ponto de vista sócio-cultural para melhor defini-lo.

Nos estudos aplicados para avaliar o letramento, houve quatro casos, dois se aproximaram dos 70%, cujo resultado foi 69,23, então consideramos 70%, mas houve dois casos em que os alunos não conseguiram atingir um aproveitamento de 70% das questões – corte estipulado nesta pesquisa, o que nos faz pensar que, possivelmente, encontrarão dificuldades em meio às práticas de leitura e escrita no contexto acadêmico, uma vez que demonstraram dificuldades de resolução da atividade.

Como a pesquisa se deu em um nível mais próximo do segundo grau, acreditamos que ficou, de certa forma, limitada em relação ao letramento acadêmico, por isso seria interessante aplicá-la aos alunos de fases mais avançadas, utilizando gêneros pertinentes à graduação, porque, dentro da esfera acadêmica, é importante que o aluno conheça as convenções que regulamentam as práticas de letramento nesse âmbito para que desenvolva as habilidades de leitura e escrita específicas da universidade e então, ter condições de fazer uso da escrita valorizada na instituição. Segundo Oliveira (2009), o estudo das habilidades, a socialização acadêmica e o letramento acadêmico auxiliarão os alunos na aprendizagem de novas linguagens sociais e gêneros discursivos.



Referências

- Antunes, I. (2003). *Aula de Português: encontro e interação*, São Paulo: Parábola Editoria.
- Bortoni-Ricardo, S.M. (2004). *Educação em língua materna: sociolinguística na sala de aula*, 2. ed. São Paulo: Parábola.
- Brasil. (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*,. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (2006). Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, Brasília.
- Brasil. (2011). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Matrizes de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio*", Brasília. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/3>. Acesso em: 05/10/2013.
- Eco, U. (2005). *Tratado geral de semiótica*. 4. Ed. São Paulo: Perspectiva, 282p.
- Fischer, A. (2007). *A construção de letramentos na esfera acadêmica*, Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
- Fischer, F. (2008). Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa, *Acta Sci. Lang. Cult.* Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187.
- Freire, P. (2008). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, 49. ed. São Paulo: Ed. Cortez.
- Geraldi, J. W. (2000). *O texto na sala de aula*, 3. ed. São Paulo: Ática.
- Kato, M. (1999). *O aprendizado da leitura*. 5 ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes
- Kleiman, A. (1995). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Oliveira, E. F. (2009). Letramento acadêmico: principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior. *Anais do II Encontro Memorial do Instituto de Ciências Humanas e Sociais: Nossas Letras na História da Educação*. Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto: Ed. da UFOP.
- Orlandi, E. P.; Zilberman, R.; Silva, E.T. (2004). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*, 5. ed São Paulo: Ática.
- Silva, E. M. (2004) Reflexões acerca do letramento: origem, contexto histórico e características. *Revista Plurais (Anápolis)*, Anápolis - GO. v. 1, n. 1, p. 257-266.
- Soares, M. (2001). *Letramento: um tema em três gêneros*, 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.



Desenvolvimento Curricular e Didática

nº e special

Indagatio Didactica, vol. 6(3), outubro 2014

ISSN: 1647-3582



Desenvolvimento Curricular e Didática

nº e special

Indagatio Didactica, vol. 6(3), outubro 2014

ISSN: 1647-3582



Desenvolvimento Curricular e Didática

nº e special

Indagatio Didactica, vol. 6(3), outubro 2014

ISSN: 1647-3582





Desenvolvimento Curricular e Didática

nº e special

Indagatio Didactica, vol. 6(3), outubro 2014

ISSN: 1647-3582



Desenvolvimento Curricular e Didática

nº e special

Indagatio Didactica, vol. 6(3), outubro 2014

ISSN: 1647-3582



Desenvolvimento Curricular e Didática

nº e special

Indagatio Didactica, vol. 6(3), outubro 2014

ISSN: 1647-3582