

CADERNO APRENDER MAIS (ENSINO MÉDIO): UMA ABORDAGEM QUANTITATIVA ACERCA DAS ATIVIDADES DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS E PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Janine Moraes Bitencourt

RESUMO:

Ler é uma atividade essencial para a aquisição de conhecimento e a ausência desse domínio interfere na aprendizagem. Além disso, no contexto escolar, dificuldades com leitura têm sido uma das principais causas do fracasso escolar apesar do processo de escolarização. Atrelada à leitura, a prática de análise linguística desenvolve no aluno a capacidade de interpretar e produzir textos coerentes. O material didático disponibilizado na escola, por sua vez, pode ser o único meio de acesso da maioria dos nossos alunos à leitura. Consequentemente, ele exerce um papel de construção das habilidades leitoras. Com o intuito de consolidar uma aprendizagem significativa aos estudantes da rede estadual de Goiás, a SEDUCE elaborou um caderno complementar de atividades que aborda os 04 (quatro) eixos de estudo da língua: leitura e interpretação de textos escritos, leitura e produção de textos orais, produção de textos escritos, prática de análise linguística. Esse material foi elaborado pautado no Currículo de Referência da Rede Estadual da Educação de Goiás, na Matriz de Referência SAEB. Até o momento inexistem dados sobre estudos que se proponham a analisar se o que o caderno apresenta está de fato em consonância com aquilo que ele diz estar. Por isso, tenho como objetivo principal apresentar algumas observações acerca dos 03 (três) volumes do caderno que contemplam as 03 (três) séries do Ensino Médio no que tange o Tópico I 'Procedimento de Leitura' e do Tópico V 'Relação entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido', da 'Matriz de Referência SAEB de Língua Portuguesa'.

Palavras-Chave: Material Didático; Escolarização; Leitura e Interpretação de Textos Escritos; Prática de Análise Linguística.

ABSTRACT:

Reading is an essential activity for the acquisition of knowledge and the absence of this domain cause interferes in learning. Moreover, in the school context, reading difficulties have been one of the main causes of failure despite the schooling process. Linked to reading, the practice of language analysis develops in the student the ability to interpret and produce coherent texts. The didactic material available at school, in turn, may be the only means of access for most of our students in reading. Consequently, it has a fundamental role in building the student's reading skills. In order to consolidate meaningful learning for students from Goiás public education system, SEDUCE has developed a complementary activity booklet that approaches the four (4) axes of language study: reading and interpretation of written texts, reading and production of oral texts, production of written texts, practice of linguistic analysis. This material was prepared based on the Reference Curriculum of Goiás Public Education System, the SAEB Reference Matrix. So far there are no data on studies that propose to analyze whether what the booklet presents is in fact in with what it says it is. Therefore, I have as main objective to make some remarks about the 03 (three) volumes of the booklet that cover the 03 (three) grades of High School regarding Topic I 'Reading Procedure' and Topic V 'Relationship between Expressive Resources and Sense Effects', from the 'Portuguese Language SAEB Reference Matrix'.

Keywords: Didactic Material; Schooling; Reading and Interpretation of Written Texts; Practice of Linguistic Analysis.

1. O Caderno

Com o objetivo de oportunizar aos estudantes uma educação igualitária, com garantia de padrão de qualidade e ampliação das oportunidades educacionais, deu-se início, em 2011, a uma reestruturação da Educação no Estado de Goiás, através do programa “Pacto pela Educação”, com o intuito de fortalecer, através de um conjunto de ações importantes, a consolidação de uma aprendizagem significativa aos estudantes da rede. Uma das estratégias pedagógicas utilizadas pelo governo da época foi a implantação e disponibilização do ‘Caderno Aprender Mais’, aos alunos da Rede Estadual de Educação. É um caderno complementar de atividades, elaborado pela equipe da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, o qual inclui conhecimentos e expectativas do Currículo de Referência da Rede Estadual da Educação de Goiás e da Matriz de Referência SAEB.

Quando foi implantado, chegou às escolas da rede estadual com o nome de Caderno Educacional. Foi distribuído aos alunos do 5º ano do ensino fundamental I e 9º ano do Ensino Fundamental II e 3ª série do Ensino Médio. Em 2018, foi nomeado de Caderno Aprender Mais, tendo sido distribuído para os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio. Em 2019, foram disponibilizados os arquivos, em PDF, dos volumes dos cadernos para que a escola providenciasse a impressão.

Esse caderno é ofertado bimestralmente, especificamente 1º, 2º e 3º bimestres. Há duas versões do caderno: a do aluno e a do professor. Na versão do professor constam orientações para desenvolvimento das atividades em sala de aula, atividades comentadas e gabaritadas, os descritores que precisam ser potencializados. Eles foram identificados a partir das avaliações externas e subsidiaram a elaboração das atividades, que, nos volumes, são organizadas em unidades para serem trabalhadas semanalmente.

Neste material didático são abordadas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O caderno de Língua Portuguesa traz atividades que abordam os 04 (quatro) eixos de estudo da língua: leitura e interpretação de textos escritos, leitura e produção de textos orais, produção de textos escritos, prática de análise linguística. Ressalto que tenho como proposta verificar a ocorrência dos eixos ‘leitura e interpretação de textos escritos e prática de análise linguística’. A escolha por estudar esses dois eixos se dá pela correlação entre eles. A ‘leitura e interpretação de textos escritos’ têm como premissa promover no aluno o desenvolvimento da capacidade de ler e compreender textos de gêneros variados em diferentes situações. A ‘prática de análise linguística’, por sua vez, através de recursos expressivos e efeitos de sentido atribuídos aos elementos, desenvolve no aluno a capacidade de interpretar e produzir textos coerentes e ampliar a significação do texto. Favorece, também, a relação entre a língua e o aluno.

Então, estudar leitura é relevante em razão de que ler é uma atividade essencial para a aquisição de conhecimento e a ausência desse domínio interfere na aprendizagem de outros conteúdos ensinados na escola, além de limitar o aluno a ter uma posição crítica nos diversos meios sociais de que participa. Além disso, no contexto escolar, a leitura tem sido identificada como a principal causa do fracasso escolar do aluno apesar do processo de escolarização.

Nesse sentido, estudar esse material didático é relevante porque, pedagogicamente, ele diz complementar os conteúdos trabalhados em sala de aula pelo professor através do livro didático (LD). É relevante, também, estudar material didático porque ele é considerado como instrumento de acesso do aluno à leitura ou outras fontes de conhecimento de forma a garantir o desenvolvimento mínimo dos conteúdos, competências e habilidades exigidas, sendo um importante meio de adquirir novos ou ampliar os letramentos do aluno, tendo, ainda, um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

Atuando como coordenadora pedagógica de Ensino Médio de um colégio estadual de Ensino Fundamental e Médio da cidade de Rio Verde – Goiás¹, o Colégio Estadual Martins Borges², tenho que acompanhar a aplicação do ‘Caderno Aprender Mais’ em sala de aula pelo professor. A partir desta prática pedagógica, despertei o interesse em desenvolver uma pesquisa sobre o referido material didático.

Por isso, pretendo apresentar algumas observações quantitativas acerca dos 03 (três) volumes de cada série desta modalidade no que tange o Tópico I ‘Procedimento de Leitura’ e do Tópico V ‘Relação entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido’, da ‘Matriz de Referência SAEB de Língua Portuguesa.

2. Reflexões sobre ‘leitura e interpretação de textos escritos’ e ‘prática de análise linguística’ no processo de escolarização

Em se tratando de considerações sobre a leitura, durante muito tempo, ela foi conceituada como capacidade de decodificação e, por conta deste conceito, a escola produziu grande quantidade de leitores capazes de decodificar qualquer texto, porém com grandes dificuldades em interpretá-los. À medida que a decodificação não foi mais suficiente para trabalhar com a leitura, ela passou a ser vista como um ato de cognição, de compreensão, como uma relação leitor-texto.

Neste sentido, Rojo (2009, p. 77) afirma que “a leitura passa, primeiro, a ser enfocada não apenas como ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral) mas como um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, práticas sociais e conhecimentos linguísticos, muito além dos fonemas e grafemas”.

Jurado e Rojo (2006, p. 40) dizem que “ler é dialogar com a consciência do autor, com outros enunciados e vozes, não decifrando, mas produzindo sentidos com os conhecimentos que se têm de outros textos/enunciados e com os que traz o autor”. As autoras dialogam com Kleiman (1995, p.10) quando esta diz que “a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”.

Nessa mesma perspectiva, Rojo (2009) diz que após o desenvolvimento de pesquisas e estudos sobre o ato de ler, ele passou a ser visto como uma interação entre leitor e autor. Ainda nessa mesma linha de consideração, Kleiman (1995, p.13) diz que “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da sua vida”.

Outro aspecto levantado por Kleiman (1995, p.13) é que

Mediante a interação de diversos níveis de conhecimentos, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente

¹ Localizada na Região Centro-Oeste do país, tem as seguintes coordenadas geográficas: 17° 47’ 52” Sul, 51° 55’ 53” Oeste. Altitude média de 748 metros. Clima mesotérmico úmido. Segundo estimativas de 2018, a população é de 229.651 habitantes, sendo a quarta cidade mais populosa de Goiás. O PIB *per capita* (2016) é de R\$ 39.228,71. O município é o maior produtor de soja do estado e é também um importante produtor de arroz, milho, algodão, sorgo, feijão e girassol. Conta ainda com um importante plantel bovino, avícola e suíno. Fonte: IBGE. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/rio-verde> e <http://www.rioverde.go.gov.br/i.php?si=aci&id=3>. Acesso em 19/05/2019.

² Fundado em 1945, está localizado à Rua Coronel Vaiano, 461 – Centro. Atualmente, a unidade educacional oferece ensino nos 03 turnos. No turno matutino oferta as 3 séries do Ensino Médio, no turno vespertino oferta o ensino fundamental II e Ensino Médio e no turno noturno oferta o Ensino Médio, PROFEN (Programa de Fortalecimento do Ensino Médio Noturno) e Novo Ensino Médio Noturno. A nota do IDEB/2017 do colégio é 3.9 com projeção para 4.1/2019. Fonte: SEDUC GO. Disponível em: <https://sige.seduc.go.gov.br>. Acesso em 19/05/2019.

diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.

Kleiman (1989) reforça que a leitura, como um processo interativo, permite o desenrolar do texto através da percepção dos diversos níveis ou fontes de informação que interagem entre si.

Desta forma, Jurado e Rojo (2006, p. 44) afirmam que

o trabalho com o texto deve favorecer o desenvolvimento de estratégias e capacidades leitoras complexas que contribuam para a reconstrução de sentido dos textos pelo aluno – comparação, generalização, exploração de propriedades e recursos linguísticos, discursivos e textuais, além de apreciações e valorações críticas em relação a preconceitos, estereótipos e formas de doutrinação.

Ressalto que, para muitos dos nossos alunos, o material didático disponibilizado na escola pode ser a única fonte de acesso à leitura e o caderno a que me proponho a analisar (Aprender Mais) diz vir com o intuito de reforçar as práticas de leitura dos alunos, enfatizando os descritores nos quais eles não conseguiram alcançar habilidade leitora. Para isso, Jurado e Rojo (2006, p. 44) enfatizam que

a seleção do material textual deve se justificar pela qualidade da experiência de leitura que os textos possam propiciar, assim como por seu significado social ou cultural. Isto quer dizer que os textos escolhidos devem ser representativos das diversas esferas sociais – jornalística, científica, literária/artística, burocrática – levando em conta as culturas juvenis.

Rojo (2009, p. 107) complementa que “um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”.

E é na escola, um dos lugares de aprendizagem do aluno, que, em geral, a leitura está centrada. Thadei (2006, p. 13) explicita isso muito bem quando diz que “a escola se reafirma como principal fator de promoção das habilidades e práticas de leitura da população”.

Para a autora,

Um dos grandes desafios da educação brasileira e de muitos países do mundo refere-se à construção do letramento e às capacidades de leitura dos alunos. Pesquisas nacionais e internacionais vêm apontando baixos índices de desempenho de alunos brasileiros em leitura e escrita ou em atividades que requerem essas capacidades, mesmo após alguns anos de escolaridade (THADEI, 2006, p.13).

Soares (2004, p. 92) esclarece que escolarização é o “ato ou efeito de escolarizar” e, de forma um pouco tautológica, que escolarizar é “fazer passar por processo de escolarização, por aprendizado em escola; escolarizado é aquele “que passou por processo de escolarização, de aprendizado escolar.”

Para os alunos que estão no processo de escolarização, o material didático é um instrumento significativo e atuante na aprendizagem. Para justificar essa afirmação, Jurado e Rojo (2006, p. 44) dizem que o “material didático tem sido instrumento de letramento mais presente na escola brasileira, especialmente a partir da década de 1970. Atualmente, representa

a principal, se não a única, fonte de trabalho com o material impresso na sala de aula, ao menos na rede pública de ensino”.

Choppin (2004, p. 553) diz que o livro didático “constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário de conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações”.

Para Batista (2009, p. 42), “o livro é apenas um dos muitos suportes de textos presentes na sala de aula e várias obras didáticas assumem formas outras que não a de um livro”.

Já para Choppin (2004, p. 553), o livro didático

Põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou resolução de problemas.

O Caderno Aprender Mais é um material didático de suporte pedagógico. Nesse sentido, Jurado e Rojo (2006, p. 45) comentam que “ao analisar o processo de escolarização (ou pedagogização) que sofrem os textos destinados à leitura nos livros didáticos, será possível conhecer algumas propostas de práticas de leitura que circulam no espaço escolar”.

Nesse contexto, é importante conhecer a relevância do ensino da análise linguística para o aluno. Sobre ela, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 81) orienta que

as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos: comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; comparação de diferentes formas de dizer “a mesma coisa” e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/ suscitar; exploração dos modos de significar dos diferentes sistemas semióticos etc.

De acordo com Geraldi (2006, p. 74), a prática da análise linguística

Inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, paráfrases, citações, discurso direto e indireto, etc); organização e inclusão de informações; etc.

A BNCC (BRASIL, 2018, p. 80) explicita que o eixo prática da análise linguística

Envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido.

Geraldi (2006, p. 74) é claro quando diz que a prática da análise linguística “não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a ‘correções’. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina”.

Sendo assim, a leitura, considerada como um objeto de aprendizagem em Língua Portuguesa, torna-se uma atividade fundamental que enriquece conhecimento, vocabulário, argumentação e a ausência desse domínio causa interferências negativas na aprendizagem dos alunos. Para a BNCC, o objetivo norteador da Língua Portuguesa no contexto escolar é

garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania, pois é por meio da língua que o ser humano pensa, comunica-se, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento. (BRASIL, 2018, p. 63).

Com o intuito de verificar se Caderno Aprender Mais realmente é um dos meios de acesso às propostas de ensino dos eixos temáticos leitura e interpretação de textos escritos e prática de análise linguística, acredito, através dos conceitos apresentados, estar subsidiada quanto a escolha por uma abordagem quantitativa. E, também poder ampliar a discussão acerca desse material didático.

3. Aspectos metodológicos e as observações acerca do caderno

Para analisar o Caderno Aprender do Ensino Médio, busco embasamento em uma pesquisa quantitativa. A sustentação é em fontes bibliográficas e documentais para evidenciar os conceitos de material didático, escolarização, leitura e interpretação de texto escrito e prática de análise linguística.

Teixeira (2015) destaca que os dados gerados a partir da pesquisa quantitativa são transformados em informações que serão analisadas e discutidas a partir de um referencial teórico e, também, por outras pesquisas relacionadas.

A pesquisa na abordagem quantitativa me auxilia na mensuração dos dados dos cadernos: a análise será feita em cada unidade dos 03 (três) volumes que contemplam as 03 (três) séries do Ensino Médio, observando a ocorrência dos descritores que abordam os eixos temáticos leitura e prática de análise linguística que são integrantes dos tópicos ‘Procedimento de Leitura’ e ‘Relação entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido’, da ‘Matriz de Referência SAEB de Língua Portuguesa’.

O Tópico I agrega um conjunto de descritores que indicam as habilidades linguísticas necessárias à leitura de textos de gêneros variados. O tópico V agrega um conjunto de descritores que abordam, em diferentes gêneros, os recursos expressivos largamente utilizados nos textos.

Quadro 1: Tópicos I e V e respectivos descritores da Prova Brasil

Tópico I – 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
Tópico V – Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados
D17	Reconhecer 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.

Fonte: Ministério da Educação

Faço uma breve descrição da análise quantitativa de cada volume das séries contempladas pelo Ensino Médio. O volume 1 (um) da 1ª série é contemplado com 09 (nove) unidades, sendo 10 (dez) atividades em cada uma. Os eixos de prática de leitura e prática de análise linguísticas são abordados em todas as unidades e o eixo da prática de oralidade é abordado em apenas 02 (duas).

Já o volume 2 (dois) da 1ª série é contemplado por 08 (oito) unidades com 10 (dez) atividades cada. Os eixos de prática de leitura e prática de análise linguística são abordados em todas as unidades. Neste volume não foi abordado nenhum outro eixo de estudo da língua.

O volume 3 (três) da 1ª série é contemplado por 08 (oito) unidades com 10 (dez) atividades cada. Os eixos da prática de leitura e prática de análise linguística são abordados em todas as unidades. Nesta unidade não foi abordado nenhum outro eixo de estudo da língua.

Quanto aos descritores, nos quadros na sequência, socializo a ocorrência de cada um deles.

Quadro 2: Consolidação dos dados dos volumes da 1ª série – Tópico I

	Tópico I – Procedimentos de Leitura	Ocorrência dos descritores por volumes			Total
		Volume 1	Volume 2	Volume 3	
D1	Localizar informações explícitas em um texto	06	05	08	19
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	03	04	04	11
D4	Inferir uma informação implícita em um texto	07	04	06	17
D6	Identificar o tema de um texto	07	03	06	16
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	04	01	00	05

Fonte: Elaboração Própria (2019).

Considerando a incidência de cada descritor por volume, o D4 e o D6 são os mais contemplados no volume 01 (um). Parece haver a preocupação de desenvolver no aluno a habilidade de inferir uma informação implícita em um texto e identificar o tema de um texto.

No volume 2 (dois), o D1 é o mais contemplado. Parece haver a preocupação de desenvolver no aluno a habilidade de localizar informações explícitas em um texto.

Já no volume 3 (três), o D1 é o mais contemplado, indicando parecer haver a preocupação de desenvolver no aluno a habilidade de localizar informações explícitas em um texto. Por outro lado, o D14, que desenvolve a habilidade de distinguir um fato da opinião relativa a esse fato, não foi contemplado.

Quadro 3: Consolidação dos dados dos volumes da 1ª série – Tópico V

	Tópico V – Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	Ocorrência dos descritores por volumes			Total
		Volume 1	Volume 2	Volume 3	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	02	01	00	03
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	03	06	05	14
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	06	07	08	21

D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.	04	04	09	17
-----	---	----	----	----	----

Fonte: Elaboração Própria (2019).

Nos volumes 01 (um) e 02 (dois) da 1ª série do Ensino Médio, considerando a incidência de cada descritor, o D18 é o mais contemplado. Isso mostra certa preocupação em desenvolver no aluno a habilidade de reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

Já no volume 03 (três) da 1ª série, o D19 é o mais recorrente. Parece haver a preocupação em desenvolver no aluno a habilidade de reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.

Quanto aos volumes da 2ª série do Ensino Médio, o volume 1 (um) é contemplado por 09 (nove) unidades com 10 (dez) atividades cada. Os eixos de prática de leitura e prática de análise linguísticas são abordados em todas as unidades e o eixo da prática de oralidade é abordado em apenas 02 (duas).

O volume 2 (dois) é contemplado por 08 (oito) unidades com 10 (dez) atividades cada. Os eixos de prática de leitura e prática de análise linguística são abordados em todas as unidades. Ressalto que em apenas 02 (duas) unidades foram tratadas o eixo de prática da oralidade.

Já o volume 3 (três) é contemplado por 08 (oito) unidades com 10 (dez) atividades cada. Os eixos de prática de leitura e prática de análise linguística são abordados em todas as unidades. Nesta unidade não é abordado nenhum outro eixo de estudo da língua.

Quanto aos descritores, nos quadros 04 e 05, socializo a ocorrência de cada um deles.

Quadro 4: Consolidação dos dados dos volumes da 2ª série – Tópico I

	Tópico I – Procedimentos de Leitura	Ocorrência dos descritores por volumes			Total
		Volume 1	Volume 2	Volume 3	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.	05	07	05	17
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	05	05	04	14
D4	Inferir uma informação implícita em um texto	07	08	13	28
D6	Identificar o tema de um texto	04	03	05	12
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	04	02	00	06

Fonte: Elaboração Própria (2019).

Nos 03 (três) volumes, o D4 é aquele com maior incidência, indicando que parece haver preocupação em desenvolver no aluno a habilidade de inferir uma informação implícita em um texto e identificar o tema de um texto.

Quadro 5: Consolidação dos dados dos volumes da 2ª série – Tópico V

	Tópico V – Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	Ocorrência dos descritores por volumes			Total
		Volume 1	Volume 2	Volume 3	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	02	03	01	06
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	06	03	09	18
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	05	02	07	14

D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.	05	06	05	16
-----	---	----	----	----	----

Fonte: Elaboração Própria (2019).

Nos volumes 01 (um) e 03 (três), o D17 é aquele com maior incidência. Aparentemente, ocorre preocupação em desenvolver no aluno a habilidade de reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. No volume 02 (dois), o D19 é aquele com maior incidência, o que parece mostrar a preocupação em desenvolver no aluno a habilidade de reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.

Quanto aos volumes da 3ª série do Ensino Médio, o volume 1 (um) é contemplado por 09 (nove) unidades com 08 (oito) atividades cada. Os eixos de prática de leitura e prática de análise linguística são abordados em todas as unidades e o eixo de prática da oralidade é tratado em 02 (duas).

O volume 2 (dois) é contemplado por 08 (oito) unidades, sendo que as 07 (sete) primeiras apresentam 08 (oito) atividades propostas e a última traz 10 (dez). Os eixos de prática de leitura e prática de análise linguística são abordados em todas as unidades e não foi abordado nenhum outro eixo de estudo da língua.

O volume 3 (três) da 3ª série é contemplado por 08 (oito) unidades com 10 (dez) atividades cada. Os eixos de prática de leitura e prática de análise linguística são abordados em todas as unidades e a prática da escrita é abordada em 02 (duas) unidades.

Quanto aos descritores, nos quadros na sequência, socializo a ocorrência de cada um deles.

Quadro 6: Consolidação dos dados dos volumes da 3ª série – Tópico I

Tópico I – Procedimentos de Leitura		Ocorrência dos descritores por volumes			Total
		Volume 1	Volume 2	Volume 3	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.	06	08	04	18
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	03	03	04	10
D4	Inferir uma informação implícita em um texto	02	06	04	12
D6	Identificar o tema de um texto	09	02	04	15
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	05	04	03	12

Fonte: Elaboração Própria (2019).

No volume 01 (um), considerando a incidência de cada descritor, o D6 é o mais contemplado. Parece haver a preocupação em desenvolver no aluno a habilidade de identificar o tema de um texto. Já no volume 02 (dois), o D1 é o mais contemplado, o que mostra certa preocupação em desenvolver no aluno a habilidade de localizar informações explícitas em um texto.

Já no volume 03 (três), os descritores D1, D3, D4 e D6 são os mais contemplados. Isso indica que, aparentemente, ocorre a preocupação em localizar informações explícitas em um texto, inferir o sentido de uma palavra ou expressão, inferir uma informação implícita em um texto e identificar o tema de um texto.

Quadro 7: Consolidação dos dados dos volumes da 3ª série – Tópico V

Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	Ocorrência dos descritores por volumes	Total
--	--	-------

		Volume 1	Volume 2	Volume 3	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	03	01	02	06
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	03	03	03	09
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	03	02	00	05
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.	03	03	02	08

Fonte: Elaboração Própria (2019).

Observo no volume 01 (um) que todos os descritores que se referem ao Tópico V são contemplados em igual proporção.

No volume 02 (dois), os descritores D17 e o D19 são os dois de maior ocorrência. Isso parece mostrar a preocupação em desenvolver no aluno a habilidade de reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações e reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

No volume 03 (três), o D17 é o mais contemplado, o que indica parecer haver preocupação em reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações, porém não foi abordado o D18, o qual privilegia a habilidade de reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

Pude perceber nos 03 (três) volumes da 1ª série do Ensino Médio foram abordadas 25 (vinte e cinco) unidades, 250 (duzentas e cinquenta) atividades, 25 (vinte e cinco) unidades contemplam eixo de prática de leitura e prática análise linguística e 02 (duas) contemplam o eixo da prática de oralidade.

Os 03 (três) volumes da 2ª série do Ensino Médio são compostos por 25 (vinte e cinco) unidades, 250 (duzentas e cinquenta) atividades, 25 (vinte e cinco) unidades contemplam eixo de prática de leitura e análise linguística e 04 (quatro) unidades contemplam o eixo da prática de oralidade. Comparando os volumes da 1ª e 2ª séries pude perceber, pelo número de ocorrências, que nos cadernos da 2ª série parece haver uma preocupação maior em abordar o eixo da oralidade.

Já nos 03 (três) volumes da 3ª série do Ensino Médio foram abordadas 25 (vinte e cinco) unidades, 218 (duzentas e dezoito) atividades, 25 (vinte e cinco) unidades contemplam eixo de prática de leitura e análise linguística, 02 (duas) unidades de todos cadernos contemplam o eixo da prática de escrita e 02 (duas) a prática de oralidade. Em relação aos volumes da 3ª série do Ensino Médio, parece haver uma preocupação maior em abordar o eixo da prática de oralidade e prática de escrita. A prática da escrita ocorre somente nos cadernos da 3ª série.

4. Consideração final

Diante das observações que foram feitas, é possível constatar que, todos os volumes dos cadernos do Ensino Médio são contemplados por 25 unidades e todas elas abordam os eixos da prática de leitura e análise linguística. Em contrapartida, o eixo prática da oralidade ocorre em 08 unidades e a prática da escrita ocorre em apenas 02 unidades. Os cadernos da 1ª e 2ª séries são contempladas com 250 (duzentas e cinquenta) atividades e o da 3ª série por 218 (duzentos e dezoito).

Em relação aos descritores do Tópico I – ‘Procedimentos de Leitura’, pude perceber que os descritores D1 e D6 são abordados com maior incidência na 1ª série. Os descritores D3 e D4 são mais contemplados nos cadernos da 2ª série e o D14 nos volumes da 3ª série.

Já sobre os descritores do Tópico V – ‘Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido’, pude observar que o D18 é mais incidente no volume da 1ª série, o D17 ocorre em maior incidência nos volumes da 2ª e nos volumes da 3ª série. O descritor D16 tem ocorrência em igual proporção nos cadernos da 2ª e 3ª séries e o D19 nos cadernos da 1ª série.

Em resumo, pude notar que o Caderno Aprender Mais, no que tange à abordagem quantitativa, reforça as práticas de leitura e interpretação de textos e prática de análise linguística, porém, no que se refere aos descritores, pude perceber que alguns são mais incidentes que outros, ou seja, algumas habilidades leitoras estão sendo mais privilegiadas que outras.

Referências

BATISTA, A. A. G. **O Conceito de Livros Didáticos**. Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, SEB. 2018.**

CHOPPIN, A. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.3, p.549-566, set./dez. 2004.

GERALDI, J. W. (Org.); **O texto na sala de aula**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006.

JURADO, S.; ROJO, R. **Português no ensino médio e formação do professor**. BUNZEN, C., MENDONÇA (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KLEIMAN. A. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

KLEIMAN. A. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 7ªed. Campinas, SP. Pontes, 1995.

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

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V.M. (org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004. p.89-113.

THADEI, J. L. de M. **Temas transversais e letramento nas séries iniciais do ensino fundamental: para além da transversalidade**. Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006. cap. 01, p.13-52.

TEIXEIRA, N. F. **Metodologias de Pesquisa em Educação: Possibilidades e adequações**. Caderno Pedagógico, Lajeado, v. 12, n. 2, p.7-17, 2015.

