

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

SOLANGE DOS SANTOS

**LEITURA E PROVINHA BRASIL:
DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS AO DIAGNÓSTICO DE HABILIDADES**

São Cristóvão

2014

SOLANGE DOS SANTOS

LEITURA E PROVINHA BRASIL:
DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS AO DIAGNÓSTICO DE HABILIDADES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos Linguísticos, Linha de Pesquisa: Descrição, Leitura e Escrita da Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Leilane Ramos da Silva

São Cristóvão

2014

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

S237I Santos, Solange dos
Leitura e Provinha Brasil : dos pressupostos teóricos ao diagnóstico de habilidades / Solange dos Santos ; orientadora Leilane Ramos da Silva. – São Cristóvão, 2014.
83 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2014.

1. Leitura (Ensino de primeiro grau). 2. Ensino fundamental. 3. Testes e medidas educacionais – Brasil. 4. Provinha Brasil. I. Silva, Leilane Ramos da, orient. II. Título.

CDU 80:37

SOLANGE DOS SANTOS

**LEITURA E PROVINHA BRASIL: DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS AO
DIAGNÓSTICO DE HABILIDADES**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Letras da Universidade Federal de Sergipe, como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos Linguísticos, Linha de Pesquisa: Descrição, Leitura e Escrita da Língua Portuguesa.

Dissertação aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Leilane Ramos da Silva - UFS
Universidade Federal de Sergipe
Presidente - Orientadora

Profa. Dra. Raquel Meister Ko. Freitag - UFS
Universidade Federal de Sergipe
Examinadora - interna

Profa. Dra. Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno - UFS
Universidade Federal de Sergipe
Examinadora - externa

Ao meu pai José Avelino dos Santos (I.M.) que foi a primeira a pessoa a me incentivar a escrever. E, apesar de não estar entre nós, sempre se fez presente em minhas recordações.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por sempre iluminar meu caminho.

À Profa. Dra. Leilane Ramos da Silva, minha orientadora, por sempre estar presente em meu desenvolvimento acadêmico.

À Profa. Dra. Raquel Meister Ko. Freitag, por todo incentivo e contribuições.

À equipe do projeto *Ler+Sergipe – leitura para o letramento e cidadania*, que colaborou para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro, pelas sugestões e observações feitas em sua participação na banca examinadora de qualificação.

À Profa. Dra. Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno, por aceitar o convite para participar da banca examinadora de defesa.

Aos meus familiares, em especial a minha mãe Jonas Francisca dos Santos, por todo apoio e carinho.

Ao meu noivo, Marcel Menezes Costa, pela paciência e incentivo, principalmente, nos momentos mais difíceis.

E aos meus amigos, por se mostrarem felizes a cada nova conquista.

RESUMO

As dificuldades relacionadas às habilidades de leitura, apontadas em resultados de avaliações como o ENEM, SAEB, PISA, fazem surgir a necessidade de analisar as razões que provocam o insucesso na formação de leitores, principalmente, nas séries iniciais, que são a base do ensino. A Provinha Brasil passa a ser foco de análise por ser uma avaliação diagnóstica de âmbito nacional, que indica o nível de alfabetização e letramento dos alunos, avaliando as habilidades de leitura de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. Além disso, os resultados da Provinha Brasil fornecem subsídios para o planejamento pedagógico e para a escolha de materiais didáticos. A par dessa perspectiva, este estudo tem como foco observar de que maneira a leitura é tratada na Provinha Brasil. Para tanto, tornou-se necessário fazer reflexões sobre a leitura, principalmente nas séries iniciais, destacando as noções de alfabetização e letramento, a importância da diversidade de gêneros textuais para o ensino de leitura e como tudo isso é tratado nos textos oficiais. Com relação à Provinha Brasil, descrevemos seus objetivos, pressupostos teóricos e metodologia, além de uma análise das questões dos testes 1 e 2 da edição 2013. Foi possível perceber que a Provinha Brasil concebe a leitura como prática social, que vai além da decodificação, abrangendo especificidades da alfabetização e do letramento. Apesar do pouco espaço para as habilidades relativas ao eixo de leitura, predominam na Provinha Brasil questões *inferenciais*. Por conseguinte, este estudo reafirma a visão de que as práticas de leitura no âmbito escolar e seus respectivos materiais didáticos continuam sendo uma questão aberta a novos estudos que proporcionem evoluções no processo de ensino-aprendizagem de leitura.

Palavras-chave: Leitura. Provinha Brasil. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The difficulties related to reading skills identified in the results of assessments as ENEM, SAEB, PISA, pointed up the need to analyze the reasons causing the failure in the readers' formation, especially in the initial grades. The "Provinha Brasil" becomes the focus of analysis, is a diagnostic assessment nationwide, which indicates the level of alphabetization and literacy of students, assessing the reading skills of students in 2nd year of elementary school in public schools. In addition, the results of "Provinha Brasil" provide subsidies for educational planning and the choice of teaching materials. Along this perspective, this study has as its focus observing how the reading is treated in "Provinha Brasil". For both, it became necessary to make reflections on reading, especially in the initial grades, emphasizing the notions of alphabetization and literacy, the importance of diversity of genres for teaching reading and how all this is dealt in the official texts. With respect to "Provinha Brasil", described its objectives, theoretical assumptions and methodology, beyond an examination of the issues of the tests 1 and 2 of the 2013 edition. It could be observed that the "Provinha Brasil" conceive reading as a social practice that goes beyond decoding, covering specificities of alphabetization and literacy. In the "Provinha Brasil", despite little space for skills relating to the axis of reading, inferential issues predominate. Therefore, this study reaffirms the view that reading practices in schools and their teaching materials remains an open question to new studies that provide new evolutions in the teaching-learning process of reading.

Keywords: Reading. "Provinha Brasil". Elementary School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Kit da Provinha Brasil edição 2013	38
Figura 2 – Ficha de correção	43
Figura 3 – Exemplo de ficha de correção preenchida.....	44
Figura 4 – Questão-exemplo do teste 2013/1	47
Figura 5 – Questão 1 do teste 2013/1.....	52
Figura 6 – Questão 6 do teste 2013/1.....	53
Figura 7 – Questão 16 do teste 2013/1.....	54
Figura 8 – Questão 3 do teste 2013/1.....	56
Figura 9 – Questão 5 do teste 2013/1.....	57
Figura 10 – Questão 17 do teste 2013/1.....	58
Figura 11 – Questão 10 do teste 2013/1.....	59
Figura 12 – Questão 14 do teste 2013/1.....	60
Figura 13 – Questão 6 do teste 2013/2.....	62
Figura 14 – Questão 3 do teste 2013/2.....	63
Figura 15 – Questões 9 e 10 do teste 2013/2.....	64
Figura 16 – Questões 15 e 18 do teste 2013/2.....	65
Figura 17 – Questão 1 do teste 2013/2.....	67
Figura 18 – Questão 8 do teste 2013/2.....	68
Figura 19 – Questão 20 do teste 2013/2.....	69
Figura 20 – Questões 19 e 13 do teste 2013/1.....	70
Figura 21 – Questões 16 do teste 2013/1 e 15 do teste 2013/2	71
Figura 22 – Questões 10 do teste 2013/1 e 11 do teste 2013/2	72
Gráfico 1 – Classificação das questões segundo os níveis de desempenho da Provinha Brasil	49
Gráfico 2 – Desempenho dos alunos no teste 2013/1 segundo os estímulos	51
Gráfico 3 – Questões com apenas um tipo de estímulo no teste 2013/1	54
Gráfico 4 – Questões com dois tipos de estímulo no teste 2013/1	55
Gráfico 5 – Questões três tipos de estímulo no teste 2013/1.....	59
Gráfico 6 – Desempenho dos alunos no teste 2013/2 segundo os estímulos	62
Gráfico 7 – Questões com apenas um tipo de estímulo no teste 2013/2.....	65
Gráfico 8 – Questões com dois tipos de estímulo no teste 2013/2	66
Quadro 1 – Tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos de língua portuguesa nos anos de 1980 – 1990	20
Quadro 2 – Matriz de Referência da Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial da Provinha Brasil	40
Quadro 3 – Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial da Provinha Brasil (Comentada)	40
Quadro 4 – Indicadores de nível de alfabetização e letramento da Provinha Brasil (2013) ...	45
Quadro 5 – Descrição das habilidades dos níveis de desempenho.....	45

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tipos de enunciado com base no guia de aplicação	48
Tabela 2 – Perguntas de interpretação textual na Provinha Brasil	70
Tabela 3 – Distribuição de acertos (2013/1).....	73
Tabela 4 – Distribuição de acertos (2013/2).....	75

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 LEITURA EM FOCO.....	15
1.1 DO PROCESSO DE DECODIFICAÇÃO À LEITURA DO MUNDO	15
1.1.1 Níveis de leitura.....	16
1.1.2 A atividade de compreensão/interpretação de texto.....	19
1.2 O ENSINO DE LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS	22
1.2.1 Alfabetização e letramento.....	25
1.2.2 A importância do uso de diversos gêneros textuais para o ensino de leitura.....	28
1.3 ORIENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS	30
2 PROVINHA BRASIL EM FOCO.....	38
2.1 A PROVINHA BRASIL COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO	39
2.1.1 Níveis de alfabetização e letramento.....	42
2.2 AS QUESTÕES DA PROVINHA BRASIL	46
2.2.1 As questões segundo os tipos de enunciado apresentados no <i>Guia de Aplicação</i>	46
2.2.2 As questões correlacionadas aos níveis de desempenho propostos pela Provinha Brasil.....	49
2.2.3 As questões de acordo com os estímulos presentes na Provinha Brasil.....	50
3 EXPLORANDO A PROVINHA BRASIL	51
3.1 OS ESTÍMULOS NA PROVINHA BRASIL	51
3.1.1 As questões com estímulo textual.....	69
3.2 TIPOS DE QUESTÕES E O NÚMERO DE ACERTOS	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81

INTRODUÇÃO

A leitura é considerada uma das atividades mais importantes na escola. É através dela que o aluno adquire conhecimento, não só em língua materna, mas também em outras áreas de conhecimento, pois é meio para que o aluno tenha acesso à informação a partir da escrita. Porém, por mais que se enfatizem alternativas de se trabalhar a leitura em sala de aula, muitos alunos chegam às séries finais do Ensino Fundamental e até mesmo ao Ensino Superior com carências relativas às habilidades de leitura e escrita.¹

Essas carências são constatadas nos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)², do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)³ e dos exames do Programa para Avaliação Internacional de estudantes (PISA)⁴. Diante disso, percebe-se que as habilidades de leitura e escrita não foram totalmente desenvolvidas, fazendo surgir a necessidade de encontrar os motivos que suscitam este fracasso na formação de leitores. Rojo (2009) questiona:

[...] como alunos de relativamente longa duração de escolaridade puderam desenvolver capacidades leitoras tão limitadas? A que práticas de leitura e propostas de letramento estiveram submetidos por cerca de dez anos? A que textos e gêneros tiveram acesso? Trata-se de ineficácia das propostas? De desinteresse e enfado dos alunos? De ambos? O que fazer para constituir letramentos mais compatíveis com a cidadania protagonista? (ROJO, 2009, p. 8).

Dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), através do Censo Demográfico 2010, mostraram que, no Brasil, 9% das pessoas de 10 anos ou mais de idade eram analfabetas⁵, o correspondente a 14,6 milhões de pessoas. Na faixa etária de 10 a

¹ Ver Barreto; Freitag (2009), Trindade *et.al.*(2009) e Araujo; Freitag (2010).

² O ENEM é uma ferramenta de avaliação da qualidade do Ensino Médio e mecanismo de seleção para o ingresso no Ensino Superior público, com o Sisu (Sistema de Seleção Unificada), e no Ensino Superior privado, com o ProUni (Programa Universidade para Todos). Informações disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>

³ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) – realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais – e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) – conhecida como a Prova Brasil tem foco em cada unidade escolar. Informações disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/saeb>

⁴ O PISA é uma avaliação internacional, coordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que testa habilidades e conhecimentos de jovens de 15 anos, por meio de provas que representam atividades de leitura, objetivando conferir o nível de conhecimentos adquirido pelos alunos próximos do término da educação obrigatória. Informações disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>

⁵ O Censo Demográfico 2010 considerou como alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhecesse. E considerou analfabeta a pessoa que aprendeu a ler e escrever, mas que esqueceu em razão de ter passado por um processo de alfabetização que não se consolidou, e a que apenas assinava o próprio nome.

14 anos de idade, a taxa de analfabetismo foi de 3,9%, apontando que 671 mil crianças, nas idades adequadas ao Ensino Fundamental, não sabiam ler e escrever um bilhete simples. No grupo etário de 15 anos ou mais de idade, a taxa de analfabetismo foi de 9,6%, equivalente a 13.933.173 pessoas. Na faixa de 15 a 17 anos e de 18 a 19 anos, a taxa de analfabetismo alcançou 2,2%. E no grupo de pessoas de 65 anos ou mais de idade atingiu 29,4%.

Como podemos verificar nos dados apresentados, há crianças de 10 anos de idade que ainda não dominam a leitura/escrita e, de acordo com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa⁶, a idade apropriada seria até os oito anos de idade. Esse fato reflete a necessidade de políticas de alfabetização concretas no sistema educacional brasileiro. Dessa maneira, nota-se que as dificuldades no ensino de leitura continuam sendo um desafio a ser superado. De acordo com Rosário (2012):

Se o analfabetismo é o cerne de todos os problemas de educação no Brasil, é necessário procurar saná-lo. Faz-se necessário, de antemão, examinar a causa deste mal que se instaura mesmo entre aqueles que já estão na escola. Um indivíduo com déficit na alfabetização torna-se um aluno com sérios problemas de aprendizagem na sua trajetória educacional. É fato que os professores lidam com alunos que terminam o Ensino Fundamental menor e ingressam no 6º ano com muita dificuldade de leitura e de escrita. Dessa forma, acabam por não conseguir assimilar os conteúdos pertencentes às outras disciplinas, concluindo seus graus de ensino sem que tenham condições mínimas de ler e compreender um texto, menos ainda de escrever com fluência (ROSÁRIO, 2012, p.19).

Schneider e Mozz (2011) compartilham deste ponto de vista ao afirmarem que a criança não alfabetizada, ao ter dificuldade em compreender textos, tende a ter seu desempenho escolar comprometido, afetando as demais áreas do conhecimento. “Assim, quanto mais cedo for feito o diagnóstico, mais rapidamente os problemas poderão ser sanados” (SCHNEIDER e MOZZ, 2011, p. 152).

Há uma diversidade de estudos que buscam diagnosticar os problemas que acarretam o baixo desempenho dos alunos. Observa-se que o processo de ensino-aprendizagem tem apresentado questionamentos acerca da abordagem veiculada pelos materiais didáticos, dos métodos avaliativos, dos projetos escolares, do espaço destinado à atividade de leitura, da seleção dos gêneros textuais, da abordagem interpretativa estimulada pelos exercícios de

⁶ É um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Informação disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/component/content/article/2-uncategorised/53-entendendo-o-pacto>

compreensão de texto, entre outros meios que visam propor estratégias de desenvolvimento da leitura e da escrita.

O que mais chama a atenção é que, apesar dos diversos estudos relacionados à leitura e às propostas de soluções, o problema não é resolvido. O hábito de leitura tão almejado por diversas campanhas de incentivo não é alcançado. As práticas realizadas em sala de aula parecem não ser suficientes para desenvolver o gosto pela leitura, que é, muitas vezes, encarada como uma obrigação.

Muitas observações referentes aos problemas que dificultam o desenvolvimento das habilidades dos alunos são feitas. A Provinha Brasil auxilia nessas observações, atuando como um instrumento que oferece um diagnóstico do nível de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, indicando, assim, as principais dificuldades dos alunos no que se referem às capacidades de leitura. Além de avaliar as habilidades dos alunos, a Provinha Brasil auxilia na reflexão da prática de ensino, uma vez que os resultados fornecem subsídios para o planejamento pedagógico e a revisão de critérios para a escolha dos materiais didáticos adequados.

É neste contexto que esta dissertação, resultante de atividades ligadas ao projeto *Ler+Sergipe – leitura para o letramento e cidadania*,⁷ vinculado ao Programa Observatório da Educação, edital 38/2010/CAPES/INEP, observa de que maneira a leitura é tratada pela Provinha Brasil. Para tanto, torna-se necessário:

- i) refletir sobre a atividade de leitura, principalmente, nas séries iniciais, discutindo sobre os processos concernentes à leitura e às concepções veiculadas nos documentos oficiais;
- ii) descrever as características da Provinha Brasil a partir da leitura do kit (material impresso da avaliação) da edição 2013;
- iii) analisar as questões dos testes 1 e 2 da edição 2013, ressaltando as habilidades trabalhadas;
- iv) diferenciar, segundo a tipologia elaborada por Marcuschi (2008), os tipos de perguntas encontradas na Provinha Brasil;

⁷ Projeto coordenado pela Profª. Dra. Raquel Meister Ko. Freitag, formado por uma equipe de cinco pesquisadores (professoras doutoras da Universidade Federal de Sergipe), três alunas de mestrado, duas supervisoras (professoras da educação básica) e cinco alunos de graduação. O principal objetivo do projeto é diagnosticar as causas do fracasso na aprendizagem inicial da leitura, contribuindo na diminuição do analfabetismo funcional no estado de Sergipe. Alguns resultados do desenvolvimento deste projeto estão reunidos no livro *Leitura, letramento e cidadania: explorando a Provinha Brasil*, publicado em 2013.

- v) observar se há uma correlação entre as características das questões e o desempenho dos alunos.

Dentro dessa perspectiva, a proposta metodológica adotada para este estudo consiste na análise das estratégias e propostas de se trabalhar a leitura subjacentes à Provinha Brasil, observando as aplicações da edição 2013 de duas escolas públicas do município de Itabaiana/SE, uma da rede municipal e outra da rede estadual. Utilizamos a Provinha Brasil por se tratar de um instrumento diagnóstico de âmbito nacional, utilizado para avaliar as habilidades de leitura dos alunos nas séries iniciais, mais especificamente, após um ano de estudos no Ensino Fundamental.

Inicialmente, fizemos a leitura do kit da edição 2013, ressaltando seus objetivos, pressupostos teóricos, orientações para aplicação, correção e uso dos resultados. Em seguida, para observar como a Provinha Brasil avalia as habilidades de leitura e como os níveis de alfabetização e letramento revelam as dificuldades dos alunos, foram observadas as questões dos testes da edição 2013 e comparadas aos resultados de cinco turmas do 2º ano do Ensino Fundamental.

Primeiro, observamos as questões segundo os enunciados apresentados no *Guia de Aplicação*. Depois, as questões foram correlacionadas aos níveis de alfabetização e letramento propostos pela Provinha Brasil, estabelecendo uma relação entre as habilidades solicitadas nas questões e os resultados obtidos.

Ao observarmos os tipos de enunciados e as habilidades solicitadas em cada questão, percebemos que a presença de estímulos também influenciavam o desempenho dos alunos. Assim, ressaltamos de que maneira eles estavam distribuídos nos testes. Para explorar melhor as questões com estímulo textual, procedemos ao rastreamento dos tipos de perguntas, utilizando a tipologia de Marcuschi (2008). E por fim, após descrever as características das questões, analisamos como elas interferiam nos resultados.

Para efeito didático, a discussão aqui empreendida foi estruturada em três capítulos, além da introdução e considerações finais.

O primeiro capítulo, intitulado “Leitura em foco”, busca atender ao objetivo específico (i), trazendo reflexões sobre a leitura, sobretudo nas séries iniciais. Dentro desse contexto, surge a necessidade de ressaltar as noções de alfabetização e letramento, a importância da diversidade de gêneros textuais para o ensino de leitura e como tudo isso é tratado nos textos oficiais.

No segundo capítulo, “Provinha Brasil em foco”, são explorados os objetivos *(ii)* e *(iii)*, com a descrição das características da Provinha Brasil a partir da leitura dos cadernos que compõem o kit da edição 2013 e da descrição das questões.

No capítulo três, “Explorando a Provinha Brasil”, concernente aos objetivos *(iv)* e *(v)*, são analisadas as questões de acordo com os estímulos presentes, apresentado o rastreamento dos tipos de perguntas segundo a tipologia proposta por Marcuschi (2008) e observada a correlação entre as características das questões e o desempenho dos alunos.

Apresentadas estas considerações, iniciemos a exposição do presente estudo, falando sobre questões envolvidas no ato de leitura.

1 LEITURA EM FOCO

A leitura é considerada uma das atividades mais importantes na escola. Nas séries iniciais, dominar o código escrito é considerado critério de avaliação para que o aluno possa prosseguir para as séries posteriores. Porém, a realidade educacional brasileira mostra que há uma grande dificuldade de desenvolver os processos envolvidos no ensino e muitos alunos acabam sendo promovidos para séries seguintes sem saber ler e escrever.

Muitos estudos são desenvolvidos com o intuito de analisar os motivos que levam o fracasso na formação dos alunos, mas os resultados ainda são menores do que o esperado, fazendo surgir vários questionamentos com relação a vários aspectos envolvidos no ensino de leitura e escrita. Busca-se observar os pressupostos teóricos subjacentes às práticas pedagógicas, aos textos norteadores, aos materiais didáticos, dentre outros recursos utilizados em sala de aula.

A par desse contexto, este capítulo busca refletir sobre a atividade de leitura, principalmente nas séries iniciais, discutindo sobre os processos concernentes à leitura e sobre as concepções veiculadas nos documentos oficiais.

1.1 DO PROCESSO DE DECODIFICAÇÃO À LEITURA DO MUNDO

Para começar a falar do ato de ler, tomamos emprestadas as palavras de Martins (1994, p.7):

Falando em leitura, podemos ter em mente alguém lendo jornal, revista, folhetos, mas o mais comum é pensarmos em leitura de livros. E quando se diz que uma pessoa gosta de ler, ‘vive lendo’, talvez seja rato de biblioteca ou consumidor de romances, histórias em quadrinhos, fotonovelas. Se ‘passa em cima de livros’, na certa estuda muito. Sem dúvida o ato de ler é usualmente relacionado com a escrita, e o leitor visto como decodificador da letra.

Recorremos a esse trecho por sintetizar a ideia mais comum relacionada à leitura. Como assinala a autora, a leitura para muitos está ligada à decodificação dos sinais gráficos. “Com frequência nos contentamos, por economia ou preguiça, em ler superficialmente, ‘passar os olhos’ como se diz. Não acrescentamos ao ato de ler algo mais de nós além do gesto mecânico de decifrar os sinais” (MARTINS, 1994, p. 9).

A concepção de que a leitura é uma atividade atrelada ao código escrito está convencionalizada há tanto tempo, que para muitos não existe outra maneira de ler. Esquece-se, como afirma Freire (1989), de que antes da leitura da palavra ocorre a leitura do mundo, ou seja, para que ocorra a leitura efetiva é necessário dar um sentido ao texto. Logo, o ato de ler

está além de decifrar os sinais gráficos, de pronunciar em voz alta as palavras de um texto. “Ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo” (MARCUSCHI, 2008, p. 228).

Quando se fala de leitura, deve-se levar em consideração o conceito de língua e texto. Isso porque a língua não é um conjunto de significações fixas, mas com ela podemos criar sentidos, por meio dos contextos em uso. Dentro dessa perspectiva, o texto é considerado um resultado de uma atividade linguístico-cognitiva socialmente situada. Dessa forma, a compreensão de um texto é produzida na relação do texto com o contexto, ou seja, a significação do texto não é entendida dentro dos limites da frase, é preciso haver uma interação entre leitor/texto/autor. A esse respeito Marcuschi (2008, p.242) afirma que:

Como o texto é um evento que se dá na relação interativa e na sua situacionalidade, sua função central não será a informativa. Os efeitos de sentido são produzidos pelos leitores ou ouvintes na relação com os textos, de modo que as compreensões daí decorrentes são frutos do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais de uso da língua. O sentido não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá como efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas.

Nesse sentido, nos enunciados de um texto encontramos “pistas” para o processamento de diferentes significados que são atribuídos por meio da relação que o leitor mantém em sua vida social. Em outras palavras, a compreensão de um texto é proveniente de processos inferenciais que se correlacionam com o contexto social. Assim, “ler não é um ato de simples extração de conteúdos ou identificação de sentidos” (MARCUSCHI, 2008, p. 228).

Percebe-se que falar de leitura não é uma tarefa fácil. Muitos autores reconhecem que os estudos sobre leitura não possuem uma abordagem definida, como afirma Marcuschi (2008). Assim, torna-se mais produtivo fazer reflexões que permitam compreender os níveis de leitura envolvidos no ato de ler.

1.1.1 Níveis de leitura

De acordo com Martins (1994), a leitura possui três níveis: *sensorial*, *emocional* e *racional* que são inter-relacionados, podendo ser concomitantes, ou mesmo um ou outro prevalecer em determinado período.

Para explicar o nível *sensorial*, a autora aponta os momentos iniciais da relação da criança com o mundo. Nesses momentos, os sentidos exercem um papel importante, pois é a

partir deles que se faz a leitura do mundo. Paulo Freire (1989), em *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, assinala que o ato de ler se inicia na leitura do mundo, argumentando que objetos e coisas ao redor são elementos fundamentais para a leitura. Dentro dessa perspectiva, a leitura sensorial começa na infância e perdura por toda vida. Os sentidos indicam inconscientemente “ao leitor o que ele gosta ou não” (MARTINS, 1994, p. 42).

É comum a cena de crianças não alfabetizadas folheando um livro, divertindo-se com as imagens nele contidas, ou até construindo leituras a partir dessas imagens e do que idealiza estar ali escrito. Afinal, como é apontado por Martins (1994, p. 42), “antes de ser um texto escrito, um livro é um objeto; tem forma, cor, textura, volume, cheiro. Pode-se até ouvi-lo se folhearmos suas páginas. Para muitos adultos e especialmente crianças não alfabetizadas essa é a leitura que conta”.

Na leitura *emocional*, prevalece o subjetivismo, o despertar das emoções. O texto deixa de ser um objeto, como na leitura sensorial, e se transforma em acontecimento, sendo mais relevante o que causa no leitor. Assim, a leitura provoca alegria ou tristeza, satisfação ou angústia, enfim, estimula as sensações. “Muitas vezes descobrimos, gravadas em nossa memória, cenas e situações encontradas durante a leitura de um romance, de um filme, de uma canção” (MARTINS, 1994, p. 50). Portanto, nesse nível de leitura, o leitor tende a se identificar com as personagens, buscando compreender o que elas pensam e sentem.

Por possuir esse caráter oposto ao racional, esse tipo de leitura é desvalorizado, apesar de estar fortemente presente na experiência de muitos leitores. Mas, não podemos negar o sentimento de aversão espontânea ao se mencionar o nome de um autor, ou um título de um texto que outrora foi lido em situação desagradável, como por exemplo, na obrigatoriedade para a realização de uma avaliação que findou em um resultado negativo.

Podemos, também, em outro momento de leitura, ver o texto com outro olhar, achá-lo agradável, perceber algo diferente da primeira leitura. Por conseguinte, a leitura possibilita diferentes emoções a depender do leitor. Insiste-se na ideia de que o contexto é um fator determinante no ato de ler. Além do contexto de produção e da leitura do mundo do leitor, vale destacar as circunstâncias da leitura como fator determinante para recepção do texto. Logo, a situação em que se encontra o leitor e a intenção da leitura definem as emoções desencadeadas pelo texto.

Relacionar a leitura às experiências sensoriais e emocionais, para muitos, é sinônimo de leitura superficial, coisa de leitor inexperiente que restringe a interpretação do texto a meras impressões pessoais. Essa é a postura assumida pela elite intelectualizada que vê o texto independente do contexto, sem influência da leitura do mundo. Nessa postura, a leitura é guiada

por normas preestabelecidas, usando o texto como pretexto para avaliações e comprovações. As reações provocadas são somente aquelas permitidas pelo esquema de leitura adotado. Vale dizer que, nesse caso, a noção de leitura se restringe ao texto escrito, pois este é valorizado na educação formal.

Esta perspectiva não deve ser confundida com a leitura *racional*, que pode parecer a princípio como sendo um processo mecanizado de leitura. Mas, na verdade, consiste em um complemento da leitura sensorial e emocional, ao passo que possibilita ao leitor refletir e dialogar com o texto.

Em outras palavras, o leitor não só busca entender o texto objetivamente, apreendendo o sentido do texto através dos indícios textuais, como também o relaciona com sua leitura do mundo, ligando o texto ao contexto. “Isso significa que o processo de leitura racional é permanentemente atualizado e referenciado” (MARTINS, 1994, p. 66). Portanto, diferente da análise formal, que prioriza o estudo da estrutura do texto, é privilegiada a relação leitor/texto/contexto.

Comparando a leitura emocional e a racional, nota-se que enquanto na primeira o leitor cria opiniões conseqüentes de envolvimento dos sentimentos provocados pelo texto, na segunda o leitor dialoga com o texto, fazendo questionamentos sobre ele.

Segundo Martins (1994), a leitura não ocorre em um único nível, se assim fosse o texto lido seria distorcido pela imobilização e o leitor não acrescentaria nada ao seu conhecimento.

Isso porque a capacidade de nosso cérebro de registrar sensações e pensamentos decai rapidamente quando o que queremos apreender é infinitamente repetido. O efeito resulta inverso do que se poderia imaginar: em vez de lermos mais e melhor o texto, a leitura se dilui, a ponto de inexistir. (MARTINS, 1994, p. 80)

Diante dessas considerações, vale reafirmar que não há um nível de leitura mais importante que outro. “Deve, pois, ficar claro não haver propriamente uma hierarquia; existe, digamos, uma tendência de a leitura sensorial anteceder a emocional e esta se suceder a racional, o que se relaciona com o processo de amadurecimento do homem” (MARTINS, 1994, p. 77).

Deste modo, há uma ligação gradual entre sensação, emoção e razão. Assim sendo, um texto pode ser lido de diferentes maneiras por um mesmo leitor, evidenciando a ocorrência de alterações de níveis. O leitor pode se deparar com um texto, em determinado momento, e não achar nenhum sentido significativo para ele, porém, em outro momento, pode se emocionar com este mesmo texto, tirar conclusões construtivas, perceber algo interessante que antes não tinha percebido.

Cabe aqui observar que essas noções atribuídas ao ato de ler geralmente não são devidamente consideradas. É comum conferir a um nível de leitura mais relevância que os demais, impondo apenas uma maneira de ver o texto. Quando a leitura é imposta desta maneira, coloca em risco o desenvolvimento do leitor, que, coagido a se limitar a um único nível, passa a considerar o ato de ler enfadonho. Podemos notar essa realidade no espaço escolar, que, muitas vezes, trata a leitura de maneira equivocada. Diante disso, falemos sobre a maneira como a leitura é tratada nas atividades escolares.

1.1.2 A atividade de compreensão/interpretação de texto

Muitos são os elementos apontados como responsáveis pelo insucesso do ensino de leitura e um deles é o livro didático de Língua Portuguesa, que não oferece em suas atividades de compreensão/interpretação subsídios que auxiliem ao professor no desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos.

Independentemente do gênero selecionado, as atividades de leitura seguem uma regularidade na produção discursiva, inibindo as várias possibilidades interpretativas. Mesmo quando os livros apresentam tipos de textos diferentes, as práticas de leitura das atividades de interpretação/compreensão são insuficientes para o desenvolvimento do aluno leitor. Ignora-se que:

Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho. Na realidade, sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem-sucedida. Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade (MARCUSCHI, 2008, p.229-230).

De acordo com o autor, podemos observar que a noção do que é entender um texto é distorcida pelas atividades de interpretação/compreensão nos livros didáticos. O que mais notamos nesses materiais são questões que priorizam a compreensão: do vocabulário; de frases na maioria das vezes descontextualizadas; e extração de informações objetivas. Deprendemos, então, que:

- 1) entender um texto não equivale a entender palavras ou frases;
- 2) entender as frases ou as palavras é vê-las em um contexto maior;
- 3) entender é produzir sentidos e não extrair conteúdos prontos;

4) entender o texto é inferir numa relação de vários conhecimentos. (MARCUSCHI, 2008, p.233 -234).

Dessa forma, para Marcuschi (2008), há uma *falta de horizonte* nos exercícios escolares, na medida em que restringem a leitura à repetição e à cópia do que está explícito no texto. Na verdade, esses exercícios deveriam possibilitar a perspectiva de leitura no *horizonte máximo*, ou seja, o processo de compreensão por meio de atividades inferenciais. Em outras palavras, essas atividades deveriam considerar

as atividades de geração de sentidos pela reunião de várias informações do próprio texto, ou pela introdução de informações e conhecimentos pessoais ou outros não contidos no texto. É uma leitura do que vai nas entrelinhas; não se limita à paráfrase nem fica reduzida à repetição. Esse horizonte representado pelas inferências constitui o horizonte máximo da produção de sentido. (MARCUSCHI, 2008, p. 259)

Nesse âmbito, a atividade de interpretação trabalhada no livro didático pouco contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e não proporciona a leitura aprofundada dos textos, reafirmando a ideia, repetida por muitos anos, de que para compreender um texto basta a identificação do conteúdo.

Os exercícios de compreensão nos manuais didáticos, em sua maioria, são compostos por perguntas objetivas que podem ser facilmente respondidas pela observação da sequência do texto, basta apenas o aluno “passar os olhos”, como se diz. Nas perguntas mais frequentes, prevalece o questionamento a respeito dos aspectos formais do texto, desconsiderando o tema abordado.

Marcuschi (2008) apresenta uma tipologia das perguntas de compreensão em livro didático nos anos de 1980-1990. “Os tipos de perguntas encontrados nos exercícios de compreensão dos LDP analisados foram identificados de acordo com as estratégias que utilizavam. Os nomes dados podem ser outros. Eles servem de guia para indicar a ação básica pretendida em cada categoria” (MARCUSCHI, 2008, p. 270). Vejamos a tipologia no quadro a baixo:

Quadro 1 – Tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos de língua portuguesa nos anos de 1980 – 1990

TIPOS DE PERGUNTAS	EXPLICITAÇÃO DOS TIPOS	EXEMPLOS
1. A cor do Cavalo branco de Napoleão	São P não muito frequentes e de perspicácia mínima, sendo já auto-respondidas pela própria formulação. Assemelham-se às	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ligue <i>Lilian – Não preciso falar sobre o que aconteceu.</i> <i>Mamãe – Mamãe, desculpe, eu menti para você.</i>

	indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”	
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: <i>copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Copie a fala do trabalhador. ▪ Retire do texto a frase que... ▪ Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto. ▪ Transcreva o trecho que fala sobre... ▪ Complete de acordo com o texto.
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (<i>o que, quem, quando, como, onde...</i>) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada só no texto.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quem comprou a meia azul? ▪ O que ela faz todos os dias? ▪ De que tipo de música Bruno mais gosta? ▪ Assinale com um x a resposta certa.
4. Inferenciais	Estas P são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A donzela do conto de Veríssimo costumava ir à praia ou não?
5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual a moral dessa história? ▪ Que outro título você daria? ▪ Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que...
6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual a sua opinião sobre...? Justifique. ▪ O que você acha do...? Justifique. ▪ Do seu ponto de vista, a atitude de menino diante da velha senhora foi correta?
7. Vale-tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta. Distinguem-se das subjetivas por não exigirem nenhum tipo de justificativa ou relação textual.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De que passagem do texto você mais gostou? ▪ Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta. ▪ Você concorda com o autor?
8. Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópias e às objetivas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dê um exemplo de pleonasmos vicioso (Não havia pleonasmos no texto e isso não fora explicado na lição) ▪ Caxambu fica onde? (O texto não falava de Caxambu)
9. Metalinguísticas	São P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais. Aqui se situam as P que levam o aluno a copiar vocábulos e depois identificar qual o significado que mais se adapta ao texto.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quantos parágrafos tem o texto? ▪ Qual o título do texto? ▪ Quantos versos tem o poema? ▪ Numere os parágrafos do texto. ▪ Vá ao dicionário e copie os significados da palavra...

Fonte: Marcuschi (2008, p. 271-272)

O autor afirma que vários estudos atuais mostram que, apesar de muito se discutir a questão da compreensão, os livros didáticos de Língua Portuguesa ainda apresentam atividades superficiais. Esse fato justifica o grande número de estudos que giram em torno dessas atividades e a validade dessa tipologia.

Santos (2010) examina as estratégias e propostas de trabalho com a leitura da coleção *Português: Ensino Médio*, adotada na rede pública do município de Itabaiana/SE, diferenciando, segundo esta tipologia elaborada por Marcuschi (2008), os tipos de perguntas encontradas nas atividades de compreensão/interpretação textual.

Os resultados da análise mostraram que a coleção *Português: Ensino Médio* explora bem a atividade de interpretação textual, dando prioridade às perguntas *inferenciais*, que proporcionam o raciocínio crítico do aluno, uma vez que as respostas solicitadas pelas questões não estão centradas no texto. Mesmo quando são apresentadas questões que pedem a transcrição de palavras do texto, percebe-se que as perguntas são antecedidas por outras que exigem processos inferenciais. Nesse sentido, as perguntas do tipo *cópias* estão ligadas a outro tipo, perdendo a função de simples extração de informações.

As questões que não exigem uma reflexão, como as *objetivas*, apresentaram um percentual de 4%. Também há uma baixa ocorrência de perguntas *subjetivas* e *vale-tudo*, 1% de cada. Apenas duas perguntas são classificadas como *impossíveis* de serem respondidas com base no texto. E as *metalinguísticas*, em sua maioria, não direcionam a análise de um elemento específico do texto, requerendo a observação dos aspectos formais como um todo.

Apesar dos resultados positivos com relação aos tipos de perguntas, a análise também evidenciou que a atividade de compreensão de textos está limitada à terceira seção destinada ao estudo da Literatura, privilegiando assim, somente os gêneros literários e as telas. O que aponta a falta de aplicação destas atividades com os demais gêneros textuais, para que efetivamente ocorra a formação de alunos/leitores.

Considerando esta necessidade de analisar as estratégias interpretativas, esta dissertação volta seu foco para as séries iniciais do Ensino Fundamental, por considerá-las uma fase essencial que consiste na formação do alicerce de ensino.

1.2 O ENSINO DE LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS

Nas séries iniciais, o objetivo do ensino gira em torno do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Porém, esse processo de ensino-aprendizagem tem apresentado

questionamentos acerca do espaço destinado à atividade de leitura, da seleção dos gêneros textuais, da abordagem interpretativa estimulada pelos exercícios de compreensão de texto, entre outros.

Na maioria das vezes, os alunos terminam de ler um texto e dizem que “não entendem nada”. A culpa é colocada no texto que “é difícil” ou no aluno que “não lê direito”, mas na verdade há uma série de fatores que provocam o insucesso da leitura em sala de aula.

Um dos fatores é a própria noção de leitura que, por vezes, não é devidamente considerada nas práticas escolares. No espaço escolar, é comum se confundir a leitura com a alfabetização, nesse caso ler significa decodificar os sinais gráficos. Dentro dessa perspectiva, “a língua é um sistema de representação de ideias e o texto é um repositário de informações” (MARCUSCHI, 2008, p. 248).

Nessa concepção, o ato de ler se limita em decifrar o código linguístico, identificar e extrair informações do texto. Mas, como afirma Freire (1989, p. 9), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”.

Dessa forma, a noção de leitura adotada na instituição escolar, muitas vezes, ignora que a decifração da palavra está ligada à leitura do mundo e trata o texto como um mero instrumento de ensino, desconsiderando-o enquanto evento comunicativo. A propósito, eis o que diz Marcuschi (2008) a esse respeito:

A escola trata o texto como um produto acabado funcionando como um *container*, onde se “entra” para pegar coisas. Mas o texto não é um puro produto nem um simples artefato pronto; ele é um processo e pode ser visto como um evento comunicativo sempre emergente. Assim, não sendo um produto acabado e objetivo nem um depósito de informações, mas um evento ou um ato enunciativo, o texto acha-se em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores. (MARCUSCHI, 2008, p. 241-242)

Nesse sentido, o leitor não deve apenas extrair informações contidas no texto, mas fazer inferências, associações com seu conhecimento de mundo, tendo em vista que o sentido do texto não está nas palavras somente, mas na interação entre leitor/texto/autor. De acordo com Geraldini (2006, p. 91), “a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor ausente, que se dá pela sua palavra escrita”.

Outro fator que provoca o fracasso na formação de alunos leitores é a utilização do texto como pretexto para outras atividades, desprezando a atividade de leitura propriamente dita. Na maioria das vezes, o texto serve apenas de base para o ensino gramatical ou, quando se

pretende trabalhar a “interpretação de texto”, a abordagem se limita em extrair informações objetivas. Quando isso ocorre, a leitura não passa de um processo de decodificação e perde-se a oportunidade de desenvolver a criticidade do aluno.

Essas noções distorcidas proclamadas no espaço escolar causam o desinteresse pela leitura. Por mais que se cultue a necessidade de desenvolver o hábito de leitura, ainda há muito a ser feito para estimular os leitores. E não é de se admirar o grande número de alunos que não gostam de ler, e leem quando obrigatório os livros didáticos. Para Gurgel (1999, p. 212):

Há uma questão que me parece básica quando se analisam os fatores responsáveis pelo insucesso da escola no ensino de leitura - a falta de um projeto que, do ponto de vista formal, preveja não só o aprendizado inicial, mas também o desenvolvimento do desejo, do prazer e da necessidade de ler. Esse projeto, a ser elaborado pelos professores nas escolas, estaria inserido em uma política de formação de professores que contemplasse o desenvolvimento de práticas leitoras, na medida em que não se pode ensinar a ler se não se gosta de ler.

As práticas realizadas em sala de aula, nem sempre, são suficientes para desenvolver o gosto pela leitura. Nas séries iniciais, a leitura é colocada como critério de avaliação, mas só costuma levar em conta o processo de decodificação. Nas séries posteriores, quando o aluno já domina o código escrito, a leitura é trabalhada com atividades de compreensão/interpretação textual, no entanto, o esquema seguido por tais atividades é crítico,

uma vez que os meios utilizados para trabalhar os textos são quase sempre os mesmos, destacando-se o uso constante de perguntas e respostas vazias, seguindo uma literalidade e, igualmente, uma temporalidade condicionada. Assim, por exemplo, a resposta da primeira questão está na primeira linha, a da segunda, na segunda linha, e assim sucessivamente. (SANTOS *et al.*, 2008, p. 35)

A interpretação do texto segue uma regularidade preestabelecida pelas questões da atividade e alguns professores, muitas vezes, levado pelo comodismo, tende a controlar as repostas de acordo com as sugestões contidas no manual didático, não dando espaço às possíveis leituras dos alunos. Nessa perspectiva, encontramos outro fator que afeta as práticas de leitura no âmbito escolar, o professor que deixa de cumprir seu papel de mediador. Segundo Yasuda (2004, p.79):

O professor/ leitor/mediador é aquele que indica leituras guiando-se não só pela idade e capacidade intelectual do aluno, mas, sobretudo, pela sua própria sensibilidade de leitor. Indica textos que são significativos para si mesmo e

que acha que poderão lê-lo, também, para o aluno. Por isso, o professor mediador é o que lê antes, cercando o texto em suas possíveis leituras.

Portanto, para que se desenvolvam as habilidades de leitura, é necessário que o professor desempenhe essa função de mediador. Para tanto, é imprescindível que a interpretação de texto não se limite às respostas prontas do manual do livro didático, mas que dê margens às leituras dos alunos. E quando se trata de leitura nas séries iniciais, a influência do professor é ainda maior, pois para a maioria dos alunos é o primeiro contato com o mundo da escrita.

No primeiro ciclo do ensino fundamental, discute-se sobre como proporcionar esse contato com a escrita, uma vez que é necessário possibilitar meios para promover a aquisição do sistema convencional de escrita e desenvolver as habilidades de uso da leitura nas práticas sociais. Em outras palavras, debate-se sobre como desenvolver os processos de alfabetização e letramento, assunto que veremos a seguir.

1.2.1 Alfabetização e letramento

Até os anos de 1980, a alfabetização era vista como o processo de ensino-aprendizagem do sistema alfabético de escrita. O ensino de leitura e escrita se resumia em desenvolver as capacidades de decodificar e codificar sinais gráficos, através de métodos sintéticos e analíticos.

Os métodos sintéticos consistem no ensino do simples ao complexo (da parte para o todo), isto é, seguem a sequência de grafema/fonema, sílabas para palavra, frase e texto, em um processo de composição. Dessa forma, o ensino vai das unidades menores a unidades maiores em uma progressão fixa, fundamentada na relação fonema/grafema, favorecendo a decodificação e a consciência fonológica, por meio da repetição e memorização. Destacam-se como exemplos o método da soletração ou alfabético, o método fônico e o método da silabação.

Nos métodos analíticos, o ensino parte do complexo ao simples (do todo para parte), ou seja, a sequência estabelecida é de texto, frase, palavra para sílabas, grafema/fonema, em um processo de decomposição. Nesse sentido, o ensino parte das unidades maiores para as unidades menores, em uma sequência baseada no processo de análise. São exemplos desses métodos: palavração, sentençação e global (conto ou texto).

A partir da década de 1980, houve uma mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita. Os métodos sintéticos e analíticos passam a ser desconsiderados, sobretudo com o advento das ideias de Whole Language e da psicogênese da

língua escrita⁸, mais conhecida como construtivismo, socioconstrutivismo e interacionismo socioconstrutivista.

Segundo o paradigma construtivista, os métodos sintéticos apresentam limitações por enfatizar situações artificiais, descontextualizando a leitura e a escrita, seus usos e funções sociais. Com relação aos métodos analíticos, a crítica se refere ao trabalho com palavras e frases isoladas, desconsiderando a atividade de compreensão e enfatizando, muitas vezes, meras atividades de repetição e memorização.

Na perspectiva construtivista, o aprendizado do sistema de escrita é construído pelo aluno através de seu contato com a língua escrita, ou seja, o aluno passa a ser sujeito ativo que constrói e reconstrói hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita. A concepção de alfabetização subjacente é de um processo independente de estímulos externos e iniciado antes mesmo da criança ir para escola. De acordo com Soares (2004), a perspectiva psicogenética

alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita – concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados “tradicionalistas” – e passa a ser sujeito ativo capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material “para ler”, não com material artificialmente produzido para “aprender a ler” (SOARES, 2004, p. 10-11).

O “material artificialmente produzido para ‘aprender a ler’” mencionado por Soares (2004) se refere às cartilhas, que passaram a receber fortes críticas por apresentarem textos que mais se parecem um amontoado de frases soltas, sem textualidade, elaborados apenas em função do ensino de decodificação, priorizando, assim, as relações entre fonemas e grafemas, em detrimento da compreensão do texto. Para o construtivismo, o contato com uma variedade de textos autênticos é o meio mais eficaz para alfabetização dos alunos.

As mudanças provocadas pelos estudos fundamentados no construtivismo trouxeram contribuições para o processo de alfabetização, entre elas a focalização no entendimento de como o alfabetizando aprende o funcionamento do sistema alfabético, mas também geraram interpretações equivocadas que ocasionaram a perda de peculiaridades da alfabetização.

Ao dar destaque a uma abordagem psicológica, focalizando na maneira como alfabetizando se apropria do sistema de escrita, descartou-se o ensino sistematizado do sistema

⁸ As concepções difundidas pela *Whole language* chegaram ao Brasil por intermédio dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese de Língua Escrita.

alfabético-ortográfico. “Em outras palavras, privilegiando a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta linguística – fonética e fonológica” (SOARES, 2004, p. 11).

Criou-se uma visão distorcida de que a proposta de métodos de alfabetização não poderia coexistir com o paradigma conceitual psicogenético, o que levou muitos professores a abandonarem práticas pedagógicas por acreditarem que o construtivismo não utilizava metodologias. Segundo Soares (2004), “talvez se possa dizer que, para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método” (SOARES, 2004, p. 11).

Outro ponto mal entendido refere-se à importância do convívio com textos escritos considerados autênticos que circulassem nas práticas sociais de leitura. Presumiu-se, equivocadamente, que bastava o contato diário com cultura escrita para que o aluno se alfabetizasse. Dessa forma, foi se perdendo a especificidade do processo de alfabetização, entendido como processo de obtenção do sistema de escrita alfabética e ortográfica.

Soma-se a isso o surgimento do conceito de letramento no Brasil em meados dos anos de 1980. Na França e nos Estados Unidos, as discussões sobre o letramento surgem dissociadas do ensino básico, isto é, observaram-se as deficiências de leitura e de escrita nas práticas sociais de pessoas já alfabetizadas. Diferentemente do que ocorreu nestes países, no Brasil as discussões sobre o letramento se direcionaram para a aprendizagem inicial da escrita, causando a confusão entre as definições de alfabetização e letramento.

Desse modo, as discussões sobre letramento progrediram sempre atreladas ao conceito de alfabetização, mesmo quando o objetivo era mostrar a diferenciação, o que levou, por vezes, a uma inapropriada valorização do conceito de letramento em detrimento do conceito de alfabetização. O termo alfabetização passou a ser desvalorizado pelos pedagogos brasileiros, como se o termo letramento fosse um sinônimo, em outros casos, o termo alfabetização passou a ser utilizado para designar os dois processos como se houvesse uma fusão entre eles.

Essa mescla conceitual pode ser percebida nas produções acadêmicas e, até mesmo, na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997. Somente após a publicação de outros documentos complementares a estes parâmetros é que a distinção entre os processos fica esclarecida, como veremos posteriormente.

É importante deixar claro que entende-se por letramento o processo relacionado às práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, o desenvolvimento das habilidades de uso da linguagem em atividades de leitura e escrita vinculadas às práticas sociais. Assim, podemos estabelecer a seguinte distinção entre os dois processos: a alfabetização se refere a aquisição do

sistema de escrita alfabética e o letramento é concernente ao uso das habilidades desse sistema nas práticas sociais de leitura e escrita. Para Soares (2009):

Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2009, pp.39-40).

Dentro dessa perspectiva, é necessário levar em consideração os dois processos no espaço escolar, reconhecendo que ambos são indispensáveis para o ensino de leitura e escrita, uma vez que o aluno deve não só aprender a decodificar e a codificar, como também desenvolver as habilidades de uso da leitura e da escrita nos contextos sociais. Assim, não se deve apenas focar no ensino metódico do sistema alfabético e ortográfico, desconsiderando o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais, tampouco esperar que os alunos se alfabetizem sozinhos com a interação da língua escrita, sem proporcionar o ensino que possibilite o desenvolvimento da consciência fonológica para a compreensão do sistema convencional de escrita. Eis o que diz Soares (2004) a esse respeito:

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 14)

Nesse sentido, manifestar-se favoravelmente ao ensino das relações grafema-fonema não significa negar o ensino voltado para a introdução dos alunos na cultura escrita com variados gêneros textuais. É necessário propiciar a junção dos dois processos no ensino inicial de leitura, conciliando o ensino do sistema convencional de escrita, trabalhando as habilidades de decodificação, a consciência fonológica, as relações grafema-fonema e convenções ortográficas dentro de um contexto de letramento, utilizando textos autênticos de variados gêneros textuais, explorando, além da atividade de compreensão textual, a finalidade de cada gênero. E é sobre a relevância do contato do leitor com diferentes gêneros textuais que trataremos a seguir.

1.2.2 A importância do uso de diversos gêneros textuais para o ensino de leitura⁹

⁹ Falamos de gêneros sem fazer distinção entre gêneros textuais e gêneros discursivos.

Os gêneros textuais podem ser considerados instrumentos no ensino de língua, por possibilitarem o desenvolvimento das capacidades individuais, determinando a maneira de nos comportarmos numa situação comunicativa. Nessa perspectiva, eles devem ser utilizados na sala de aula com o propósito de articular com as práticas sociais, entre elas, a leitura. A par dessa concepção, encontramos vários estudos que abordam os gêneros textuais no ensino de língua materna.

De acordo com Marcuschi (2008), os estudos dos gêneros textuais tiveram início na tradição ocidental com Platão e se consolidaram com Aristóteles, sendo sempre relacionados aos gêneros literários. Atualmente, os estudos adotam uma nova visão sobre a questão, relacionando gênero à língua nos seus diversos usos.

Nesse sentido, é observada a ligação dos gêneros textuais com os aspectos socioculturais da língua, tendo em vista que “é impossível não se comunicar verbalmente por um gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Diante disso, podemos dizer que o gênero é suporte das atividades de linguagem, pois ordenam e estabilizam as atividades comunicativas.

A noção tradicional de Bakhtin (1953/1979)¹⁰, mencionada por muitos autores contemporâneos, assinala que os gêneros são caracterizados pelo seu conteúdo temático, estilo e construção composicional e escolhidos de acordo com a situação comunicativa. Assim, na comunicação, escolhemos um gênero levando em consideração a sua intenção, as pessoas a quem se dirige e o conteúdo da ação discursiva. Dessa forma, o lugar social determina quais os gêneros a serem utilizados dentro de uma situação comunicativa.

Para Dolz & Schneuwly (2004), os gêneros são considerados um megainstrumento por servir como referência para a aprendizagem, por apresentarem certa estabilidade, ao passo que possuem uma estrutura definida por uma função e são caracterizados por um estilo.

Portanto, é importante que os gêneros sejam bem trabalhados em sala de aula, para desenvolver as habilidades comunicativas dos alunos. Segundo Bakhtin (1997), a interação contínua com os enunciados individuais do outro constitui a experiência verbal individual do homem. Então, “a época, o meio social, o micromundo – o da família, dos amigos e

¹⁰ Essa noção bakhtiana é apresentada por Bernad Schneuwly (1994) no texto *Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques (Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogénéticas)*, traduzido por Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro (2004).

conhecimentos, dos colegas – que vê o homem crescer e viver, sempre possui seus enunciados que servem de norma, dão o tom” (BAKHTIN, 1997, p. 313).

Dentro desse entendimento, incluímos a escola e os manuais didáticos como responsáveis na formação do indivíduo, pois neles encontramos uma variedade de gêneros orais e escritos que servem de base para o ensino. De acordo com Marcuschi (2008, p 179), “pode-se dizer que o livro didático (LD), particularmente o LD de língua portuguesa (LDP), é um suporte que contém muitos gêneros, pois a incorporação dos gêneros textuais pelo LD não muda esses gêneros em suas identidades, embora lhe dê outra funcionalidade”.

Os alunos se apoiam nos gêneros textuais apresentados no modelo das antologias escolares através da leitura. Dessa forma, é muito importante observar os critérios utilizados na seleção dos textos que constituem o livro didático de Língua Portuguesa. Os textos escolhidos para estes manuais devem apresentar uma flexibilidade no que concerne à questão da funcionalidade do gênero. Contudo, é comum encontrar neste suporte de gêneros problemas na seleção de textos e no direcionamento das atividades de leitura apresentadas.

Esse fato contradiz o que é sugerido pelos documentos oficiais de educação que atribuem à escola, entre outras funções, a responsabilidade de desenvolver as capacidades interpretativas dos alunos, trabalhando com os diversos textos que circulam socialmente. Considerando que estes documentos são norteadores na elaboração de manuais didáticos e que regem a elaboração dos projetos pedagógicos das escolas, merecem destaque em nosso estudo. Convém, então, que discutamos sobre as orientações sugeridas nos textos voltados para o ensino de leitura.

1.3 ORIENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS

O MEC (Ministério da Educação da Cultura) publicou diretrizes, parâmetros, referenciais curriculares, planos, projetos, entre outros materiais, com o propósito de nortear o trabalho docente, orientando as atividades didáticas em sala de aula. Selecionamos os *PCNs*, referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental, os *Parâmetros em ação*, o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* e o material do *Pró-Letramento – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais*, a fim de observar de que maneira o ensino de leitura é tratado em textos norteadores.¹¹

¹¹ Selecionamos textos voltados para séries iniciais tendo em vista que o foco deste estudo é esta fase escolar.

Em 1997, o MEC publicou os *PCNs* de 1ª a 4ª séries. No geral, este documento consiste em uma proposta para a educação brasileira, com o propósito de orientar a formulação dos currículos escolares, apresentando os objetivos de cada disciplina. O *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, publicado em 1998, tem como finalidade contribuir para o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação das práticas educativas da primeira etapa da educação básica. Objetivando a formação continuada de professores, os *Parâmetros em Ação*, lançados em 1999, possibilita o aprofundamento dos conhecimentos sobre os Referenciais Curriculares, esclarecendo até muitas dúvidas a respeito dos *PCNs*. Outro material voltado para formação continuada é o do *Pró-Letramento*, divulgado em 2007,¹² abordando questões ligadas à alfabetização e ao letramento.

Desse modo, nota-se que o objetivo central dos textos citados consiste em servir de fundamentação para os debates pedagógicos, no planejamento das aulas, na produção de projetos e na análise dos materiais didáticos, além de colaborar para a atualização profissional dos professores. Assim, com intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, esses textos surgiram da necessidade de rever questões fundamentais para o progresso dos alunos, como as dificuldades pertinentes às habilidades de leitura e escrita.

Nos *PCNs* de Língua Portuguesa, já é apresentada, na introdução da caracterização da Língua Portuguesa, a visão de que “no Ensino Fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita” (BRASIL, 1997, p. 19). Os índices de repetência na primeira e quinta séries (atual 2º e 6º anos) são atribuídos à dificuldade da escola em ensinar a ler e escrever: i) na primeira série, por problemas no ensino de alfabetização; ii) na quinta série, por não desenvolver o uso eficaz da linguagem.

Diante disso, pode-se perceber nesses textos reflexões sobre concepções de leitura. Para observar como essas concepções são apresentadas, é preciso, inicialmente, buscar a concepção de língua e texto concebida nos materiais.

Segundo os *PCNs*, “a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade” (BRASIL, 1997, p. 22). A concepção de língua dos *Parâmetros em Ação*, assim como nos *PCNs*, é a que se realiza no uso, nas práticas sociais. Neste contexto, a atividade de leitura é vista como um processo que envolve a língua em uso, e não apenas um processo de decodificação. Percepção semelhante é notada no *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* e nos fascículos do *Pró-letramento*. “A língua é

¹² Optamos pela leitura do material publicado em 2008 por ser uma edição revisada e ampliada.

um sistema que tem como centro a interação verbal, que se faz através de textos ou discursos, falados ou escritos” (BRASIL, 2008. p. 9).

O conceito de texto pertinentes a esses documentos pode ser exemplificado como “o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão” (BRASIL, 1997, p. 23). Por ter essa compreensão de texto, enfatiza-se a importância de se trabalhar com uma diversidade de textos autênticos e critica-se a utilização dos textos elaborados nas cartilhas com o intuito de trabalhar a decodificação apenas. Nesse sentido, a concepção de leitura é de uma atividade constituída de contexto social, que envolve não só a decifração do código escrito, mas também, a compreensão e a produção de sentido, abrangendo as capacidades relativas à alfabetização e ao letramento.

E falando sobre alfabetização e letramento, é de suma importância verificar de que maneira esses processos são abordados nos materiais. Nos *PCNs*, nota-se uma exploração maior do termo alfabetização em comparação ao termo letramento que é mencionado poucas vezes. No geral, nos *PCNs* “a alfabetização, considerada em seu sentido restrito de aquisição da escrita alfabética, ocorre dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa” (BRASIL, 1997, p. 28). Esse processo mais amplo de aprendizagem, em algumas partes dos parâmetros, foi interpretada, como um processo que inclui práticas de letramento, que “(...) é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita” (BRASIL, 1997, p. 28).

O texto do *Pró-letramento* traz uma explicação histórica sobre os termos:

Passaram a utilizar o termo **alfabetização** em seu sentido restrito, para designar o aprendizado inicial da leitura e da escrita, da natureza e do funcionamento do sistema de escrita. Passaram, correspondentemente, a reservar os termos **letramento** ou, em alguns casos, *alfabetismo funcional* para designar os usos (e as competências de uso) da língua escrita. (BRASIL, 2008. p. 10)

Vale ressaltar que é comentado que há pesquisadores que preferem utilizar apenas o termo alfabetização para denominar os dois processos, mas o entendimento assumido no *Pró-letramento* é que “são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares e inseparáveis, ambos indispensáveis” (BRASIL, 2008. p. 13). Nesse âmbito,

entende-se **alfabetização** como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia. Entende-se **letramento** como o processo de inserção e participação na cultura escrita. (BRASIL, 2008. p. 12)

Nesse sentido, acredita-se que a ação pedagógica mais apropriada para as séries iniciais é aquela que relaciona a alfabetização e o letramento, garantindo a aquisição do sistema alfabético e a aplicação da língua nas práticas sociais de leitura e escrita, em outras palavras, “alfabetizar letrando” (BRASIL, 2008. p. 13).

Outro ponto que merece destaque é a perspectiva teórica que embasam esses materiais. Os *PCNs* enfatizam que, no início de 1980, a psicogênese da língua escrita, também conhecida como construtivismo, influenciou muitos trabalhos transformando o modo de compreender o processo de alfabetização. No material do *Pró-letramento*, o construtivismo também é abordado, elucidando alguns pontos da teoria que foram compreendidos de forma distorcida, como é assinalado abaixo:

As práticas fundamentadas no ideário construtivista, ao longo das últimas décadas, trazem como ponto positivo a introdução ou o resgate de importantes dimensões da aprendizagem significativa e das interações, bem como dos usos sociais da escrita e da leitura, articulados a uma concepção mais ampla de letramento. Mas, em contrapartida, algumas compreensões equivocadas dessas teorias têm acarretado outras formas de reducionismo. (BRASIL, 2008. p. 12)

Como afirmado acima, algumas partes foram mal interpretadas, criando o entendimento de que práticas como a decodificação e os métodos fônicos não favoreciam em nada no processo inicial da alfabetização. No entanto, dentro da percepção construtivista apresentada nos *PCNs*, a decodificação deixa de ser pré-requisito para o início do ensino de língua, ou seja, não é necessário inicialmente trabalhar com práticas de decodificação para somente depois iniciar práticas de letramento, mas não quer dizer que seja desnecessária, como pode ser verificado no trecho a seguir:

A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-á-bá seja pré-requisito para o início do ensino de língua e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea. Um diz respeito à aprendizagem de um conhecimento de natureza notacional: a escrita alfabética; o outro se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever. (BRASIL, 1997, p. 27)

Dessa maneira, muitas partes dos *PCNs* foram interpretadas de forma equivocada quando se trata da relevância dada as práticas de letramento em detrimento da decodificação. Quando é enfatizada a importância de propor ao aluno o contato com textos autênticos, que os métodos silábicos pouco contribuem para o desenvolvimento da leitura do aluno, não quer dizer

que a atividade de decodificação seja desnecessária para a aquisição da escrita alfabética. Em outras palavras, “(...) não significa que a aquisição da escrita alfabética deixe de ser importante. A capacidade de decifrar o escrito é não só condição para a leitura independente como — verdadeiro rito de passagem — um saber de grande valor social” (BRASIL, 1997, p. 28).

Outra crítica feita pelo construtivismo, muito discutida nos textos, diz respeito ao ensino puramente transmissivo, centrado na memorização e reprodução de conceitos e regras. Os ideais construtivistas pregam que o aluno tem um papel ativo no processo de aprendizagem, construindo seus conhecimentos, porém os fascículos do *Pró-letramento* complementam essa visão, esclarecendo que nem todos os conhecimentos relacionados à apropriação da língua escrita podem ser constituídos apenas pelos alunos, sem a colaboração de alguém mais experiente.

De acordo com os *PCNs*, “é preciso ter claro também que as propostas didáticas difundidas a partir de 1985, ao enfatizar o papel da ação e reflexão do aluno no processo de alfabetização, não sugerem (como parece ter sido entendido por alguns) uma abordagem espontaneísta da alfabetização escolar” (BRASIL, 1997, p. 28), esclarecendo, assim, sobre a visão de que as ideias difundidas pelo construtivismo defendem que o aluno aprende simplesmente em contato com textos autênticos.

No projeto *Parâmetros em ação* encontramos a percepção de que para formar alunos leitores e produtores de texto, deve-se levar em consideração a relação entre leitura e produção de texto, reconhecendo a relevância do conhecimento prévio do aluno no planejamento das atividades didáticas e do trabalho com a diversidade de gêneros textuais.

O contato com textos diversos também é defendido pelo *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*: “A criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura” (BRASIL, 1998, p. 141).

Assim como nos *PCNs*, nos *Parâmetros em ação* preconiza-se a função do professor enquanto interprete quando os alunos não sabem ler, ou seja, é importante que o professor proporcione o contato dos alunos com a leitura através da leitura em voz alta. A prática de escuta por parte dos alunos auxilia no processo de ensino e aprendizagem de leitura.

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

Nota-se, dessa maneira que, quando se fala em atividade de leitura em sala de aula, enfatiza-se a leitura oral feita pelo professor como um meio de despertar o interesse na leitura, principalmente em alunos que ainda não sabem ler.

Insistimos na questão de que tudo isso pode começar a ser desenvolvido antes de os alunos serem capazes de ler com autonomia, a partir da leitura oral feita pelo professor ou pela professora, ou da leitura feita em grupo, com o apoio de outros adultos ou de um colega mais avançado nesse nível de compreensão da leitura. (BRASIL, 2008. p. 46)

No que se refere à apropriação do sistema de escrita, o material do *Pró-letramento* traz uma seção dedicada aos conhecimentos que os alunos necessitam para desenvolver a leitura e a escrita. Destacam-se os seguintes conhecimentos: compreender diferenças entre a escrita e outras formas gráficas; reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc.; conhecer o alfabeto; conhecer e utilizar diferentes tipos de letra (de fôrma e cursiva); compreender a correspondência grafema-fonema.

Nas sugestões de atividades apresentadas no anexo no fascículo 2 do *Pró-letramento, Alfabetização e Letramento: Questões sobre Avaliação*, podemos destacar dentre as habilidades solicitadas: distinguir as letras de outros desenhos e sinais gráficos; reconhecer palavras de formação silábica canônica escritas de diferentes formas; ler palavras compostas por sílabas canônicas e não canônicas; ler frases e textos curtos; localizar informação em textos; identificar o assunto de um texto; identificar a finalidade de textos de gêneros diversos; e fazer inferências simples.

O documento também apresenta uma seção destinada a capacidades, conhecimentos e atitudes favoráveis a leitura como: desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura; Desenvolver capacidades de decifração; desenvolver a fluência de leitura; compreender textos.

Com relação a desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura, destaca-se a importância de demonstrar para o aluno o quanto a leitura é importante e que pode ser uma atividade prazerosa. “Nessa perspectiva, não é necessário que a criança espere aprender a ler para ter acesso ao prazer da leitura: pode acompanhar as leituras feitas por adultos, pode manusear livros e outros impressos, tentando ‘ler’ ou adivinhar o que está escrito”. (BRASIL, 2008. p. 40)

No que se refere a desenvolver a capacidade de decifração, aborda-se sobre a decodificação das palavras e a leitura global das palavras, defendendo a ideia de que a relação grafema-fonema desenvolvida com a decodificação ajudará o leitor iniciante a decifrar as palavras que com o passar do tempo as reconhecerá com mais facilidade.

Para desenvolver a fluência em leitura são apresentados alguns recursos: diminuir a quantidade de informação visual para apoio do leitor; trabalho com o vocabulário e com estruturas sintáticas; levar o aluno a usar intensivamente seu conhecimento prévio para formular hipóteses sobre o que lerá ou estará lendo, buscando, também confirmá-las; e leitura em voz alta, em situações mais formais, após uma preparação prévia.

No que diz respeito à compreender textos, é colocado que esta é a principal meta no ensino de leitura, sendo a decifração e o reconhecimento procedimentos importantes para se chegar a essa meta. Argumenta-se que a compreensão linear, a produção de inferências e a compreensão global são elementos básicos para ler com compreensão.

A compreensão linear do texto consiste na habilidade de identificar informações explícitas no corpo do texto. A produção de inferências se refere a “ler nas entrelinhas”, compreender os subentendidos, compreender informações implícitas. E a compreensão global do texto será possibilitada pela identificação das informações explícitas e implícitas dos textos.

Vale lembrar que o trabalho com a compreensão do texto pode ser iniciado antes mesmo que o aluno tenha aprendido a decodificar as palavras, com a leitura do professor. Destacam as seguintes habilidades: (i) Identificar finalidades e funções da leitura, em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto; (ii) Antecipar conteúdos de textos a serem lidos em função de seu suporte, seu gênero e sua contextualização; (iii) Levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido; (iv) Buscar pistas textuais, intertextuais e contextuais para ler nas entrelinhas (fazer inferências), ampliando a compreensão; (v) Construir compreensão global do texto lido, unificando e inter-relacionando informações explícitas e implícitas; (vi) Avaliar ética e afetivamente o texto, fazer extrapolações.

Outra questão que merece ser elucidada é a avaliação. Dentre os materiais observados, o *Pró-letramento* é o que traz mais detalhes sobre esta questão. Como critérios de avaliação de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo, espera-se com relação à leitura que os alunos demonstrem não apenas localizar informações específicas do texto, como compreender o sentido global de textos lidos.

As avaliações são vistas como um instrumento fundamental para a compreensão do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Elas envolvem resultados quantitativos e qualitativos. Na nossa tradição pedagógica, as avaliações com resultados quantitativos determinam a aprovação ou reprovação dos alunos. Mas, também há avaliações de cunho diagnóstico que apresentam resultados qualitativos que possibilitam uma descrição dos níveis

de aprendizados dos alunos, bem como suas dificuldades, indicando as possíveis estratégias para o desenvolvimento das habilidades.

No segundo fascículo do material do *Pró-letramento*, encontra-se a seguinte afirmação: “(...)a avaliação diagnóstica pode ser utilizada tanto no início de um ano letivo, quando se inicia determinada série ou fase de um ciclo, como ao final de um ano, série ou ciclo”. (BRASIL, 2008. p. 9). Vale destacar um dos critérios que deve ser considerado é o de observar não só o desempenho dos alunos no geral, como também o progresso de cada aluno.

Para Shneider e Mozz (2011, p. 136), “por ser a alfabetização a porta de entrada à educação formal, constitui pressuposto incontestável o acompanhamento sistemático dessa etapa de escolarização”. Neste âmbito, podemos ver a Provinha Brasil como uma ferramenta pedagógica de avaliação e acompanhamento do processo de alfabetização. Por isso, acreditamos que seja produtivo observar esta avaliação de caráter nacional, destacando como ela avalia as habilidades de leitura.

2 PROVINHA BRASIL EM FOCO

A Avaliação da Alfabetização Infantil – Provinha Brasil¹³ – foi implementada, em 2008, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por meio da sua Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) e com o apoio da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC).

Ao contrário do que ocorre com a Prova Brasil, os resultados da Provinha Brasil não são utilizados na composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, assim, a sua aplicação é opcional, ficando a critério de cada secretaria de educação dos estados e municípios.

As secretarias de educação recebem o Kit da Provinha Brasil, que até 2012 era composto por quatro documentos: *Guia de Aplicação*; *Guia de Correção e Interpretação de Resultados*; *Caderno do Aluno*; e *Reflexões sobre a Prática*. Na edição de 2013, o kit foi reduzido em três documentos: *Guia de Aplicação*; *Caderno do Aluno*; *Guia de Correção e Interpretação de Resultados*. Vale ressaltar que, de certa forma, os assuntos tratados em *Reflexões sobre a Prática* estão inseridos no *Guia de Correção e Interpretação de Resultados*.



Figura 1 – Kit da Provinha Brasil edição 2013

Esses documentos consistem em cadernos que abordam a metodologia da prova, seus objetivos, pressupostos teóricos, além das orientações para a aplicação, correção e uso dos

¹³ A Provinha Brasil é composta pelos testes de Língua Portuguesa e de Matemática, mas só abordaremos aqui o que for concernente ao teste de leitura.

resultados. Dentro dessa perspectiva, o presente capítulo tem por objetivo descrever as características da Provinha Brasil a partir da leitura do Kit da edição 2013.

2.1 A PROVINHA BRASIL COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

Para analisar a Provinha Brasil, tomaremos como ponto de partida a observação dos seus objetivos. Os documentos que compõem o Kit da Provinha Brasil enfatizam não só a avaliação do nível de alfabetização e letramento dos alunos, mas também o aprimoramento das práticas pedagógicas a partir dos subsídios fornecidos pelos resultados. A esse respeito, Cristofolini (2012) assinala que a Provinha Brasil

propõe, também, que os resultados ajudem a compreender os conhecimentos que os alunos já adquiriram sobre a língua escrita, bem como quais aspectos dos conteúdos ainda deverão ser desenvolvidos; também se espera que os resultados contribuam para o aperfeiçoamento, reorientação e redimensionamento da prática pedagógica do professor, visando à redução das desigualdades e à melhoria da qualidade de ensino. (CRISTOFOLINI, 2012, p. 226)

Em outras palavras, trata-se de um instrumento que oferece um diagnóstico do nível de alfabetização e letramento no início do processo de aprendizagem, após um ano no Ensino Fundamental, auxiliando na elaboração de meios para sanar as possíveis dificuldades de leitura e escrita dos alunos. A sua finalidade não é classificatória, mas oferecer aos professores e gestores das escolas um instrumento de análise das habilidades concernentes à alfabetização e ao letramento inicial dos alunos. De acordo com *Guia de Correção e Interpretação de Resultados*:

Na *Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial* foram organizadas e descritas competências e habilidades, cuja estruturação tomou como base o documento *Pró-Letramento – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental* e outros documentos que norteiam as avaliações nacionais desenvolvidas pelo Inep. (BRASIL, 2013c, p. 10)

As habilidades foram agrupadas aos seguintes eixos: “apropriação do sistema de escrita; leitura; escrita; compreensão e valorização da cultura escrita e desenvolvimento da oralidade” (BRASIL, 2013c, p. 10). De acordo com Schneider e Mozz (2011, p. 136) “a Matriz de Referência não engloba todo o currículo escolar. Segundo anunciado em textos oficiais, é feito

um recorte com base no que é possível aferir por meio do tipo de instrumento de medida utilizado nos testes realizados”.

Da mesma forma, há questões técnico-metodológicas da Provinha Brasil que não oferecem meios de avaliar a produção textual e as habilidades de oralidade. Sendo assim, a Matriz de Referência considera apenas três eixos: apropriação do sistema de escrita; leitura; e valorização da cultura escrita. Vale ressaltar que as habilidades referentes à valorização da cultura escrita estão ao longo da constituição do teste. Nesse sentido, a Matriz de Referência está estruturada em dois grandes eixos, como podemos observar a seguir no quadro 2:

Quadro 2 – Matriz de Referência da Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial da Provinha Brasil

1º Eixo	
Apropriação do sistema de escrita: habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de princípios do sistema de escrita	D1: Reconhecer letras
	D2: Reconhecer sílabas
	D3: Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas
2º Eixo	
Leitura	D4: Ler palavras
	D5: Ler frases
	D6: Localizar informação explícita em textos
	D7: Reconhecer assunto de um texto
	D8: Identificar a finalidade do texto
	D9: Estabelecer relação entre partes do texto
	D10: Inferir informação

Fonte: *Guia de Correção e Interpretação de Resultados* (2013c, p. 12)

Como podemos verificar, em cada eixo, são apresentadas as habilidades, também denominadas de descritores (D), que o constituem. Embora seja ressaltado “(...) que o trabalho de desenvolvimento dessas habilidades, durante o processo de ensino e aprendizagem, não acontece de maneira sequencial e linear” (BRASIL, 2013c, p. 10), observa-se uma sequência do simples ao complexo, semelhante ao método sintético, como se pode ver no quadro 3.

Quadro 3 – Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial da Provinha Brasil (Comentada)

1º EIXO – Apropriação do sistema de escrita
D1: Reconhecer letras
Este descritor avalia a habilidade relacionada à capacidade de o aluno diferenciar letras de outros sinais gráficos, tais como: numerais, sinais de pontuação e desenhos, bem como identificar as letras do alfabeto pelo nome e reconhecer os diferentes tipos de grafias das letras. O aluno deve identificar, por exemplo, entre as opções apresentadas, aquela que possui apenas letras.
D2: Reconhecer sílabas
A habilidade avaliada por este descritor é de o aluno reconhecer sílabas que formam palavras por contagem ou comparação das sílabas de palavras dadas por imagens. Por exemplo, o aluno deve

ser capaz de identificar o número de sílabas de uma palavra ou ainda da sílaba inicial, do meio ou final de uma palavra ditada pelo professor aplicador. Por fim, o aluno compara palavras e escolhe uma delas que tem a mesma sílaba no início, no meio e/ou no fim.
D3: Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas
Este descritor avalia a habilidade de o aluno identificar em palavras a representação de letras que possuem correspondência sonora única (ex.: p, b, t, d, f); letras com mais de uma correspondência sonora (ex.: “c” e “ç”) (“casa” e “cidade” “monge” e “pajé”) e sílabas que possuem essas letras/unidades sonoras. É importante que o aluno consiga estabelecer essas relações quando estão se apropriando do sistema de escrita alfabética para ler e escrever seus textos com mais segurança.
2º EIXO – Leitura
D4: Ler palavras
Este descritor avalia a habilidade de o aluno estabelecer relação entre significante e significado na leitura de palavras que possuem sílabas simples (consoante-vogal) e complexas (consoante/consoante/vogal ou consoante/vogal/vogal), incluindo dígrafos, encontros vocálicos e consonantais, geralmente com apoio de imagem.
D5: Ler frases
Este descritor avalia a habilidade de o aluno ler frases curtas, mas de sentido completo, escolhendo, por exemplo, a frase que corresponde a uma imagem ou a leitura feita pelo professor aplicador. As frases apresentadas nas alternativas podem resguardar estrutura sintática semelhante (sujeito e complementos) e/ou semelhança fonética.
D6: Localizar informação explícita em textos
Este descritor avalia a habilidade de o aluno localizar informações explícitas no texto. O aluno em processo de alfabetização pode identificar informações em textos de diferentes gêneros com diferentes estruturas: listas, cartazes, bilhetes curtos e convites (assuntos do cotidiano do aluno), folhetos, jornais infantis, receitas, manuais de jogos, pequenas notícias de jornais etc. A natureza e o grau de evidência das informações, assim como as habilidades necessárias para identificá-las, dependerão do nível de complexidade do texto e da familiaridade do leitor com o gênero textual.
D7: Reconhecer assunto de um texto
Este descritor avalia a habilidade de o aluno identificar o assunto do texto, o qual não deve ser extenso, e contemplar diferentes tipos de texto, seja em prosa, um conto, uma anedota, ou em verso, um poema, uma canção, entre outros, com base no suporte ou nas características gráficas do gênero, do título, ou, em um nível mais complexo, fundamentando-se apenas na leitura individual do texto pelo aluno.
D8: Identificar a finalidade do texto
Este descritor avalia a habilidade de o aluno identificar a finalidade de um texto, como, por exemplo, um convite, uma receita, um manual, uma notícia de jornal, entre outros, com nível mais complexo, com ou sem apoio nas características gráficas do gênero.
D9: Estabelecer relação entre partes do texto
Este descritor avalia a habilidade de o aluno identificar, nos diferentes textos, repetições e substituições, as quais devem ser preferencialmente de substantivos, entre outros, contribuindo, assim, para estabelecer a coerência e a coesão textuais. Geralmente, os textos utilizados são curtos, com vocabulário simples, abordando assunto do cotidiano infantil. Além disso, é preciso observar a posição das repetições e substituições, que pode influenciar positivamente ou não nos resultados da qualidade da leitura do aluno.
D10: Inferir informação
Este descritor avalia a habilidade de o aluno inferir uma informação que decorre de outras informações presentes no texto. Há variados graus de complexidade nas inferências, porém em geral é uma das habilidades mais difíceis para os alunos em processo de alfabetização, por requisitar um processo de leitura para além da identificação das informações dadas no texto. Os textos trabalhados procuram tratar de assuntos do cotidiano infantil, de gêneros conhecidos.

Fonte: *Guia de Correção e Interpretação de Resultados* (2013c, p. 13)

Destaca-se a concepção de que a leitura contempla não somente a atividade de decifração, mas também a de compreensão e produção de sentido, ou seja, as práticas de letramento. Dentro dessa perspectiva, ressaltam-se as habilidades de: “ler palavras e frases,

localizar informações explícitas em frases ou textos, reconhecer assunto de um texto, reconhecer finalidades dos textos, realizar inferências e estabelecer relação entre partes do texto” (BRASIL, 2013c, p. 11).

Como mencionado anteriormente, a Provinha Brasil busca analisar em que ponto do processo de aprendizagem os alunos estão. Acredita-se que a identificação das dificuldades dos alunos nas séries iniciais auxilia o professor a buscar meios para desenvolver as habilidades necessárias. A propósito:

As concepções que embasam a Provinha Brasil consideram que as habilidades relacionadas ao processo de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática não se desenvolvem apenas nos dois primeiros anos da educação formal, mas continuamente, durante toda a educação básica. Entende-se que, caso problemas nesse processo sejam identificados ainda no início da vida escolar do aluno, as chances de uma aprendizagem efetiva serão potencializadas (BRASIL, 2013c, p. 9).

Para que a Provinha Brasil desempenhe efetivamente a função de instrumento identificador das dificuldades dos alunos, é necessário que os alfabetizadores entendam todo o processo da prova desde os objetivos à correção e interpretação dos resultados. Muitos professores nem chegam a ler o material enviado, criando uma concepção errada sobre o instrumento, confundindo-o com outras políticas de avaliação externa. Para Fröhlich (2011, p. 88), “é crescente a preocupação em como avaliar e o que avaliar, tendo em vista as avaliações externas que adentraram nas escolas como forma de medir a qualidade do ensino público e garantir recursos e financiamentos a estas¹⁴”.

Deve-se ter em mente que o foco não é avaliar a prática docente a partir dos resultados obtidos pelos alunos, mas contribuir da identificação do nível de alfabetização e letramento dos alunos às dificuldades que eles possuem e habilidades que precisam ser desenvolvidas. E para entender melhor a Provinha Brasil e a maneira como avalia os níveis de desempenho, é preciso observar como os testes são estruturados e que tipos de questões são aplicados.

2.1.1 Níveis de alfabetização e letramento

Composta por vinte uma questões – de múltipla escolha, com quatro alternativas cada – sendo a primeira uma questão-exemplo, a Provinha Brasil exige do aluno diferentes níveis de alfabetização e letramento. Vale destacar que a questão-exemplo não é computada na correção.

¹⁴ Com o propósito de melhorar a qualidade do ensino público do ensino no país, programas de pós-graduação *stricto sensu*, como o PROFLETRAS, estão sendo implementados, capacitando professores para a sala de aula.

de acertos de todos os alunos e dividindo o resultado pelo total de crianças que fizeram o teste” (BRASIL, 2013c, p. 25).

É importante destacar que a ficha de correção é um instrumento de diagnóstico para ser utilizado para auxiliar o professor na identificação das habilidades de leitura que os alunos dominam e das que precisam ser desenvolvidas, sendo assim, não há o retorno dos resultados para o MEC ou Inep. Eis o exemplo de ficha apresentado no *Guia de Correção e interpretação dos resultados*:

Escola: <u>Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof Anísio</u>																					
Turma: <u>“C”</u>							Ano/Série: <u>2º Ano</u>							Data: <u>15/03/2013</u>							
Nome do professor/corretor: <u>Shirlei B. Ribeiro da Silva</u>																					
Nº dos Alunos no Diário de Classe	QUESTÕES E GABARITOS																				Total de Acertos por Aluno Teste 1
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
	(A)	(A)	(A)	(D)	(C)	(D)	(D)	(B)	(B)	(C)	(D)	(C)	(B)	(D)	(A)	(D)	(A)	(C)	(C)	(C)	
1	●	●	●	●	●	●	○	○	○	●	●	○	○	●	○	○	●	●	○	○	
2	○	○	○	●	●	●	●	●	○	○	○	●	●	●	○	○	○	●	●	○	
3	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	
4	●	●	●	●	●	●	●	●	○	○	○	●	●	●	●	●	●	●	○	○	
(SIGA O PREENCHIMENTO ATÉ O ÚLTIMO ALUNO, CALCULE A MÉDIA E REGISTRE-A)																					
																				MÉDIA DA TURMA	
																				14	

Figura 3 – Exemplo de ficha de correção preenchida

Fonte: *Guia de Correção e Interpretação de Resultados* (2013c, p. 24)

O registro na ficha possibilita visualizar o desempenho de cada aluno e a média da turma. Porém, para que os resultados contribuam para a análise dos níveis de alfabetização e letramento, é necessário ir além dos elementos quantitativos.

Os desempenhos dos alunos são analisados de acordo com cinco níveis de acerto. Para chegar a esses níveis, foi realizada uma análise das dificuldades das habilidades segundo critérios estatísticos e pedagógicos, através de um pré-teste, realizado pelo Inep e aplicado a diferentes grupos de alunos de todo país. A partir disso, definiu-se o número de acertos para cada nível de alfabetização e letramento, de acordo com o número de questões de múltipla escolha respondidas corretamente. Na edição 2013, foram adotados os seguintes números de acertos para cada nível de desempenho:

Quadro 4 – Indicadores de nível de alfabetização e letramento da Provinha Brasil (2013)

Teste 1 – 2013
<p>Nível 1 – até 5 acertos</p> <p>Nível 2 – de 6 a 8 acertos</p> <p>Nível 3 – de 9 a 11 acertos</p> <p>Nível 4 – de 12 a 15 acertos</p> <p>Nível 5 – de 16 a 20 acertos</p>

Fonte: *Guia de Correção e Interpretação de Resultados* (2013c, p. 26)

Acredita-se que as respostas dos alunos podem ser interpretadas fazendo uma relação entre o número ou a média de acertos e os correspondentes níveis de desempenho descritos pela Provinha Brasil. Para cada nível há um conjunto de habilidades. “É importante esclarecer que cada um desses níveis apresenta novas habilidades e engloba as anteriores, por exemplo: um aluno que alcançou o nível 3 já desenvolveu as habilidades dos níveis 1 e 2” (BRASIL, 2013c, p. 26). Vejamos a descrição das habilidades dos níveis de desempenho no quadro abaixo:

Quadro 5 – Descrição das habilidades dos níveis de desempenho

NÍVEIS	HABILIDADES
Nível 1 (até 5 acertos)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ identificar o valor sonoro das partes iniciais e/ou finais de palavras (algumas letras ou sílabas) para “adivinhar” e “ler” o restante da palavra; ✓ reconhecer algumas letras do alfabeto e iniciar a distinção das letras de desenhos e outros sinais gráficos.
Nível 2 (de 6 a 8 acertos)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ estabelecer relação entre letras (grafemas) e sons (fonemas); ✓ ler palavras compostas por sílabas formadas por consoante e vogal (sílabas canônicas - CV); ✓ ler algumas palavras compostas por sílabas formadas por consoante/vogal/consoante ou por consoante/consoante/vogal (sílabas não canônicas); e ✓ reconhecer palavras de formação silábica canônica escritas de diferentes formas.
Nível 3 (de 9 a 11 acertos)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ler palavras compostas por sílabas canônicas e não canônicas (VC, VVC, CCV, CCVC, CCVCC); ✓ identificar o número de sílabas de palavras; ✓ ler frases de sintaxe simples baseadas em imagens ou ditadas pelo aplicador; ✓ localizar informações, por meio da leitura silenciosa, em uma frase ou em textos de aproximadamente cinco linhas.

Nível 4 (de 12 a 15 acertos)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ localizar informação em textos curtos ou médios; ✓ identificar a finalidade de textos de gêneros diversos, como bilhete, sumário, convite, cartazes, livro de receita; ✓ identificar o assunto de um texto médio a partir de leitura individual; e ✓ fazer inferências simples.
Nível 5 (de 16 a 20 acertos)	<p>Para além das habilidades dos outros quatro níveis, demonstram, por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ compreender textos de diferentes gêneros e de complexidade diversa, identificando o assunto principal e localizando informações não evidentes, além de fazerem inferências.

Fonte: *Guia de Correção e Interpretação de Resultados* (2013c)

Esses níveis indicam em que fase de aprendizagem os alunos estão. A análise desse tipo de prova, a par dos resultados apontados, pode contribuir para a reflexão da prática pedagógica, ampliando conceitos e bases teóricas que dão suporte ao trabalho em sala de aula.

Depois de apresentadas as principais características da Provinha Brasil, torna-se pertinente observar, por meio das questões que a compõem, como esta avaliação busca diagnosticar as habilidades de leitura dos alunos.

2.2 AS QUESTÕES DA PROVINHA BRASIL

Para observar como a Provinha Brasil avalia as habilidades de leitura e como os níveis de alfabetização e letramento revelam as dificuldades dos alunos, analisamos os tipos de questões que constituem os testes da edição 2013 e os respectivos resultados de cinco turmas do 2º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas do município de Itabaiana/SE, uma da rede municipal e outra da rede estadual.

Primeiro analisamos as questões da Provinha Brasil segundo os tipos de enunciado apresentados no *Guia de Aplicação*. Depois, correlacionamos aos níveis de alfabetização e letramento propostos pela Provinha Brasil e aos tipos de estímulos presentes em cada questão.

2.2.1 As questões segundo os tipos de enunciado apresentados no *Guia de Aplicação*

Os tipos de enunciado apresentados pelo *Guia de Aplicação* correspondem à maneira como as questões devem ser lidas pelo professor/aplicador na hora da aplicação do teste. O que deve ser lido pelo professor/aplicador é indicado no guia pelo desenho de um megafone, como podemos verificar na imagem a seguir:

6 LETURA
GUIA DE APLICAÇÃO
2013 - TESTE 1

PROVINHA
BRASIL 2013


Questão-exemplo

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

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

Perceba que, neste tipo de questão, você NÃO deverá ler as opções de resposta para os alunos, pois nelas não aparece o megafone. No entanto, é importante certificar-se de que os alunos reconheçam que o nome do objeto é BOTA.

Veja o objeto desenhado:



Faça um X no quadradinho onde está escrito o nome do objeto.

Vocês vão ler sozinhos cada palavra e vão fazer um X somente no quadradinho em que aparece o nome do objeto. Respondam silenciosamente e não mostrem a resposta para os colegas.

(A) BOCA
(B) VOTA
(C) TOCA
(D) BOTA

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

Figura 4 – Questão-exemplo do teste 2013/1

A figura 4 é a questão-exemplo do teste 1 da edição 2013. Nessa questão, o professor/aplicador só deve ler os comandos, devendo a leitura das alternativas ser feita pelos alunos.

De acordo com o *Guia de Aplicação*, as questões podem ser:

- **Tipo 1 – Totalmente lidas pelo professor/aplicador:** questões cujos comandos e alternativas precisam ser totalmente lidos.
- **Tipo 2 – Parcialmente lidas pelo professor/aplicador:** questões nas quais o aplicador deve ler apenas os comandos ou um deles.
- **Tipo 3 – Lidas pelos alunos individualmente:** questões em que o aplicador apenas deverá orientar aos alunos que leiam sozinhos o texto, os enunciados e as alternativas.¹⁵

Algumas particularidades foram notadas com relação às questões parcialmente lidas pelo professor/aplicador, o que gerou a necessidade de uma subdivisão para esse tipo de questão. Nesse sentido, as questões do *tipo 2* foram subdivididas em:

¹⁵ Fonte: *Guia de Aplicação* (2013b, p. 3)

- a) **Mais motivada:** quando no comando o professor/aplicador dita letras, palavras, ou seja, há um auxílio fonológico. EX: Faça um “X” no quadradinho onde aparecem todas as letras G N F.
- b) **Menos motivada:** quando no comando não há leitura da palavra em questão. EX: Faça um “X” no quadradinho onde está escrita a primeira letra do desenho.
- c) **Solicita a leitura silenciosa de textos.** EX: Leia o texto silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, eu vou dizer o que é para fazer.

A tabela abaixo mostra a distribuição dos tipos de enunciado dos testes 1 e 2:

Tabela 1 – Tipos de enunciado com base no guia de aplicação

TIPOS	SUBDIVISÕES	TESTE 1/2013		TESTE 2/2013	
		Nº de questões	%	Nº de questões	%
Tipo 1		1	5%	0	0%
	Mais motivada	7	35%	4	20%
Tipo 2	Menos motivada	5	25%	8	40%
	Solicita leitura silenciosa de textos	7	35%	7	35%
Tipo 3		0	0%	1	5%

Fonte: Dados da pesquisa

Com relação à primeira aplicação da Provinha Brasil da edição 2013 (teste 1/2013), os dados mostram que das vinte questões, somente uma se encaixa no *tipo 1*, totalmente lida pelo professor/aplicador. Das questões do *tipo 2*, destacam-se a *mais motivada*, ou seja, questões parcialmente lidas pelo professor/aplicador, com auxílio fonológico das letras e/ou palavras ditadas e em mesmo número aparecem as questões que *solicitam a leitura silenciosa de textos*. As questões do *tipo 2 (menos motivada)* aparecem em menor número e nenhuma corresponde ao *tipo 3*, nas quais os alunos leem sozinhos o texto, os enunciados e as alternativas. Prevalecem, então, questões parcialmente lidas pelo professor/aplicador, 95% das questões, o equivalente a 19 questões.

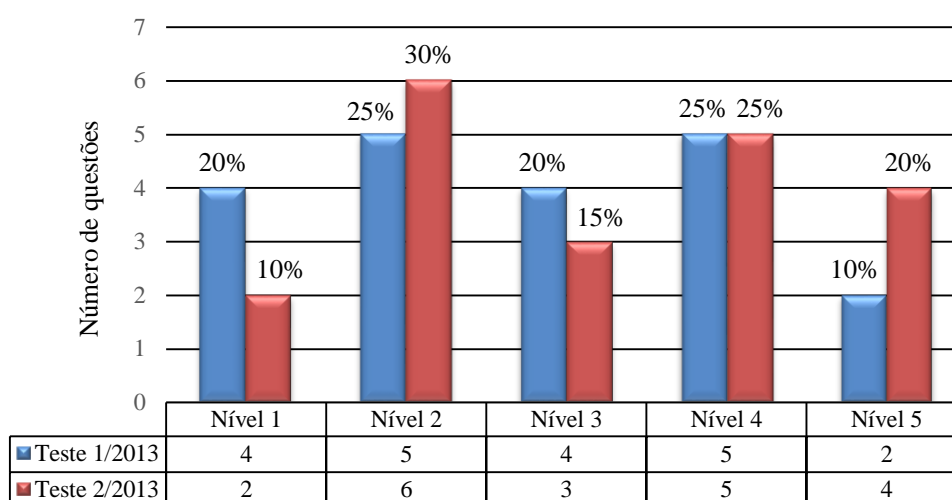
No que diz respeito à segunda aplicação (teste 2/ 2013), percebe-se algumas mudanças no que se refere à quantidade do tipo de questões. Nenhuma questão analisada se encaixou ao *tipo 1*, totalmente lida pelo professor/aplicador. As questões do *tipo 2 (mais motivada)* apresentaram uma redução de 15%, enquanto as questões do *tipo 2 (menos motivada)*, mostraram um aumento de 15%. As questões que *solicitam a leitura silenciosa de textos*

permaneceram com a mesma quantidade. E foi notada uma questão do *tipo 3*, ou seja, questão em que o aplicador apenas deverá orientar aos alunos que leiam sozinhos o texto, os enunciados e as alternativas.

2.2.2 As questões correlacionadas aos níveis de desempenho propostos pela Provinha Brasil

Com relação às habilidades requeridas nos testes, podemos classificar as questões também de acordo com os níveis propostos pela Provinha Brasil. Encontramos os seguintes resultados:

Gráfico 1 – Classificação das questões segundo os níveis de desempenho da Provinha Brasil



Fonte: Dados da pesquisa

Podemos notar que das vinte questões que compõem o teste 1, quatro são correspondentes ao *nível 1*, cinco ao *nível 2*, quatro ao *nível 3*, cinco ao *nível 4* e duas ao *nível 5*. No teste 2, o número de questões que se encaixam no *nível 1* reduziu pela metade, enquanto que houve um aumento em mesma proporção com relação às questões de *nível 5*. Nota-se também um pequeno aumento no que se refere às questões de *nível 2* e uma pequena diminuição nas questões de *nível 3*. Percebe-se que no teste 1 há uma diferença mínima entre os *níveis 1 e 2*, já no teste 2, existe uma maior cobrança das habilidades concernentes ao *nível 2*. O *nível 4* apresenta a mesma quantidade de questões em ambos os testes.

Ao compararmos o teste 1 ao teste 2, percebe-se que o primeiro mostra um certo equilíbrio na distribuição das habilidades solicitadas, com exceção as questões de *nível 5*, o que pode ser justificado por se tratar da avaliação de entrada, que tem por objetivo analisar as habilidades desenvolvidas no 1º ano, sendo assim, é provável que os alunos não tenham

desenvolvido habilidades mais complexas. No teste 2, a mudança de foco revela que espera-se que os alunos tenham desenvolvido tais habilidades, por isso o acréscimo de questões correspondentes ao *nível 5*.

Também foi possível verificar se havia uma relação entre o tipo de enunciado e o nível de habilidades solicitadas. Constatamos que os *níveis 1, 2 e 3* são solicitados nas questões do *tipo 2 (mais e menos motivada)*. O *nível 4* aparece em uma questão do *tipo 1* na primeira aplicação, do *tipo 3* em uma questão da segunda aplicação e, em sua maioria, em questões que *solicitam a leitura silenciosa de textos*. É também neste tipo de questão que o *nível 5* é requerido, somente uma questão do *tipo 2 (mais motivada)* no teste 2 foge à regra.

2.2.3 As questões de acordo com os estímulos presentes na Provinha Brasil

No que diz respeito aos estímulos, Sá (2013) afirma que estímulos como o sonoro, o pictórico e o textual estão presentes na aprendizagem inicial de leitura, contribuindo para a formação do repertório básico da criança do simples ao mais complexo e mostra como os estímulos estão presentes na Provinha Brasil 2011/2. Destacam-se os seguintes tipos de estímulos: sonoro, estímulo visual-pictórico, visual-grafema e o textual. O estímulo sonoro ocorre quando no comando o professor/aplicador dita letras, palavras, ou seja, há um auxílio fonológico; o estímulo visual-pictórico se refere às figuras; o estímulo visual-grafema está presente nas questões cujo o foco são letras que representam fonemas; e o estímulo textual aparece nas questões baseadas em textos.

No teste 2013/1, temos treze questões com apenas um tipo de estímulo, cinco questões com dois tipos de estímulos e somente duas com três tipos de estímulos. No teste 2013/2, encontramos treze questões com um tipo de estímulo, sete com dois tipos de estímulos e nenhuma questão com três estímulos. Dessa maneira, percebemos a primeira diferença entre as duas aplicações: enquanto no teste 1 havia duas questões com três tipos de estímulos, no teste 2 não encontramos nenhuma que se encaixasse nesse perfil.

Após observar as características das questões que constituem os testes da edição 2013, analisamos se as peculiaridades influenciavam no desempenho dos alunos, como veremos no próximo capítulo.

3 EXPLORANDO A PROVINHA BRASIL

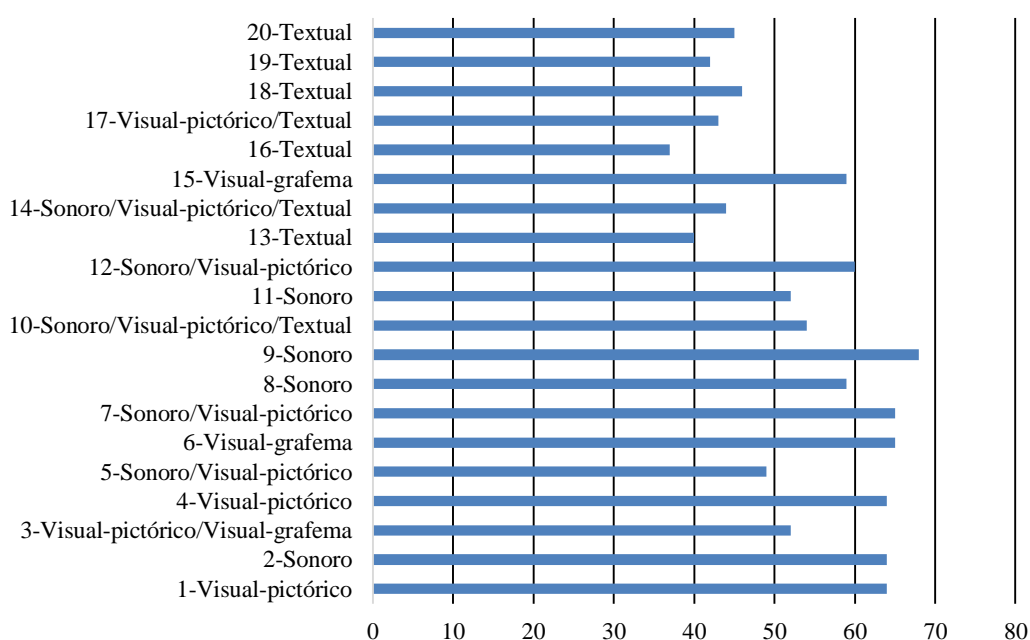
A Provinha Brasil, se aplicada e corrigida da forma correta, possui condições necessárias para avaliar e contribuir no desenvolvimento das competências de leitura. Considerando esses fatos, o presente capítulo busca observar como esse instrumento de avaliação diagnóstica afere as habilidades de leitura dos alunos, analisando os resultados das aplicações da edição 2013 de duas escolas da rede pública do município de Itabaiana/SE.

3.1 OS ESTÍMULOS NA PROVINHA BRASIL

Ao observarmos os tipos de enunciados e as habilidades solicitadas em cada questão, percebemos que fatores como as imagens, a extensão dos textos, o fato do professor/aplicador ler ou não a questão também influenciavam o desempenho dos alunos, por isso consideramos pertinente abrir um espaço para analisarmos como estes estímulos compõem a Provinha Brasil.


A princípio, somos levados a pensar que quanto mais estímulos, maior é a probabilidade de acertos, no entanto, notamos que nem sempre a quantidade de estímulos é o que determina o bom desempenho dos alunos. Na verdade, em muitos casos, é o tipo de estímulo presente nas questões que tem peso nos resultados. Vejamos inicialmente o desempenho global de cinco turmas analisadas, no teste 2013/1 no gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Desempenho dos alunos no teste 2013/1 segundo os estímulos




Fonte: Dados da pesquisa

Para compreender melhor como esses estímulos compõem a Provinha Brasil, selecionamos algumas questões retiradas do *Caderno do Aluno* e do *Guia de Aplicação*. No *Caderno do Aluno*, em algumas questões são expostas apenas as alternativas, em outras além das alternativas há uma imagem ou um texto, ou até mesmo os dois, em poucas há uma pergunta direcionada ao texto. Porém, as instruções para a resolução das questões só aparecem no *Guia de Aplicação* destinado ao professor/aplicador. Além das instruções, há um comentário, na parte inferior da página, sobre as habilidades solicitadas em cada questão e hipóteses que podem justificar o que leva o aluno a marcar determinada alternativa. Optamos em expor primeiramente as questões nas duas versões para se ter uma ideia da visão que o aluno e o professor/aplicador tem da mesma questão. Vejamos as questões a seguir:

PROVINHA BRASIL 2013 

LEITURA
CADEIRINHO ALUNO
2013 - TESTE 1

Questão 1



VALA

MALA

SALA

BALA


PROVINHA BRASIL 2013


LEITURA
GUIA DE APLICAÇÃO
2013 - TESTE 1

7

Questão 1

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

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



(A) VALA

(B) MALA

(C) SALA

(D) BALA

Comentário: A questão avalia a habilidade de reconhecer o valor sonoro da sílaba inicial, com base em uma imagem. Nesse caso, as palavras das alternativas apresentam sílabas com a mesma estrutura (consoante/ vogal), variando apenas a letra inicial. Além disso, preservam a mesma sílaba final. O aluno que opta pelo gabarito B provavelmente reconhece palavras simples e consegue diferenciar o valor sonoro das sílabas, o que parece ainda não ocorrer com o aluno que escolhe qualquer uma das outras alternativas.

Figura 5 – Questão 1 do teste 2013/1

Comentário: A questão avalia a habilidade de reconhecer o valor sonoro da sílaba inicial, com base em uma imagem. Nesse caso, as palavras das alternativas apresentam sílabas com a mesma estrutura (consoante/ vogal), variando apenas a letra inicial. Além disso, preservam a mesma sílaba final. O aluno que opta pelo gabarito B provavelmente reconhece palavras simples e consegue diferenciar o valor sonoro das sílabas, o que parece ainda não ocorrer com o aluno que escolhe qualquer uma das outras alternativas. (Guia de Aplicação, 2013/1, p. 7)

Na questão 1, O professor/aplicador solicita que o aluno “faça um X no quadradinho em que está escrito o nome da figura”. Nesse caso, trata-se de uma questão do *tipo 2 (menos*

motivada), pois a questão é *parcialmente lida pelo professor/aplicador*, mas não há a leitura do nome da figura, sendo assim, a imagem é o único estímulo que direciona o aluno à resposta. Temos, portanto, um exemplo de estímulo visual-pictórico na questão 1. Outro exemplo de questão que apresenta apenas um tipo de estímulo é a questão 6:

PROVINHA BRASIL 2013 LETURA CADERNO DO ALUNO 2013 - TESTE 1

Questão 6

CABELO

CABANA

cabelo

Camelo

Cavalo

12 LETURA GUIA DE APLICAÇÃO 2013 - TESTE 1 **PROVINHA BRASIL 2013**

Questão 6

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

🗣️ Leia silenciosamente a palavra:

CABELO

🗣️ Marque um X no quadradinho em que aparece a palavra que você leu.

(A) CABANA

(B) cabelo

(C) Camelo

(D) Cavalo

Comentário: A questão avalia a habilidade de o aluno identificar uma palavra lida em uma sequência de palavras trissílabas, iniciadas com a mesma sílaba, mas grafadas com diferentes tipos de letras (fontes). Para o aluno responder à questão corretamente, ele deve associar a palavra lida à do gabarito B que apresenta a mesma palavra grafada em minúscula e em letra script. Se o aluno opta por marcar a alternativa A, provavelmente associa apenas ao tipo de letra, ou seja, a palavra CABANA foi grafada em letra de imprensa maiúscula, como a palavra lida. Se o aluno opta por marcar as alternativas C e D, pode estar demonstrando que ainda não está identificando palavras grafadas com letras de diferentes tipos, bem como não reconhece sílabas diferentes, uma vez que todas as palavras apresentadas iniciam com a mesma sílaba.

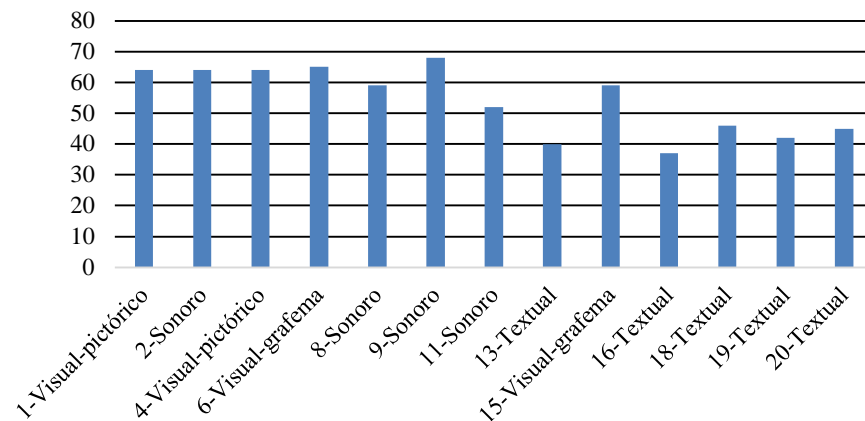
Figura 6 – Questão 6 do teste 2013/1

Comentário: A questão avalia a habilidade de o aluno identificar uma palavra lida em uma sequência de palavras trissílabas, iniciadas com a mesma sílaba, mas grafadas com diferentes tipos de letras (fontes). Para o aluno responder à questão corretamente, ele deve associar a palavra lida à do gabarito B que apresenta a mesma palavra grafada em minúscula e em letra script. Se o aluno opta por marcar a alternativa A, provavelmente associa apenas ao tipo de letra, ou seja, a palavra CABANA foi grafada em letra de imprensa maiúscula, como a palavra lida. Se o aluno opta por marcar as alternativas C e D, pode estar demonstrando que ainda não está identificando palavras grafadas com letras de diferentes tipos, bem como não reconhece sílabas diferentes, uma vez que todas as palavras apresentadas iniciam com a mesma sílaba. (Guia de Aplicação, 2013/1, p. 12)

Na questão 6, o professor/aplicador instrui o aluno a ler silenciosamente a palavra apresentada em caixa alta e depois marcar no quadradinho em que aparece a palavra que leu. Nesse sentido, está presente apenas o estímulo visual-grafema, uma vez que a palavra não é mencionada pelo aplicador e não há nenhuma imagem que represente a resposta. Para responder a questão, o aluno deve reconhecer a palavra “cabelo” escrita em um tipo de letra diferente.

É possível notar, através do gráfico 2, que em questões como essas, com apenas um estímulo, os alunos apresentaram bons resultados. Entretanto, se observarmos isoladamente as questões com apenas um tipo de estímulo, perceberemos que determinados estímulos motivam mais o acerto que outros, como pode ser confirmado no gráfico 3:

Gráfico 3 – Questões com apenas um tipo de estímulo no teste 2013/1



Fonte: Dados da pesquisa

Enquanto o estímulo sonoro, o visual-pictórico e o visual-grafema favorecem ao índice de bom desempenho, o estímulo textual se mostra como sendo o que menos motiva o acerto.

Vejamos um exemplo:

PROVINHA BRASIL 2013

Questão 16

OS DENTES TÊM VÁRIAS FUNÇÕES. PARANÓS, SERES HUMANOS, ELES SERVEM PARA MASTIGAR OS ALIMENTOS. PARA OS OUTROS VERTEBRADOS, ELES SÃO USADOS PARA PEGAR ALIMENTOS, COMO DEFESA, PARA ABRIR CAMINHOS, IMPRESSIONAR A NAMORADA E OUTRAS FUNÇÕES ESPECÍFICAS.

OS TIPOS DE ANIMAIS VERTEBRADOS.

AS FORMAS DE MASTIGAR ALIMENTOS.

AS VÁRIAS FUNÇÕES DOS DENTES.

AS FORMAS DE DEFESA DOS ANIMAIS.

LEITURA
CADERNO DO ALUNO
2013 - TESTE 1

22

Questão 16

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

Leia o texto silenciosamente. Depois vou fazer uma pergunta.

OS DENTES TÊM VÁRIAS FUNÇÕES. PARA NÓS, SERES HUMANOS, ELES SERVEM PARA MASTIGAR OS ALIMENTOS. PARA OS OUTROS VERTEBRADOS, ELES SÃO USADOS PARA PEGAR ALIMENTOS, COMO DEFESA, PARA ABRIR CAMINHOS, IMPRESSIONAR A NAMORADA E OUTRAS FUNÇÕES ESPECÍFICAS.

Disponível em: www.recreionline.abril.com.br.

Qual o assunto do texto?

(A) OS TIPOS DE ANIMAIS VERTEBRADOS.

(B) AS FORMAS DE MASTIGAR ALIMENTOS.

(C) AS VÁRIAS FUNÇÕES DOS DENTES.

(D) AS FORMAS DE DEFESA DOS ANIMAIS.

Comentário: A questão avalia a habilidade de o aluno reconhecer o assunto de um texto. Nesse caso, o texto é informativo e apresenta o assunto no início do texto. Se o aluno opta pelo gabarito C, provavelmente já consegue ler o texto completo e reconhecer ali o assunto tratado, uma vez que a questão solicita uma leitura individual e sem apoio do título tampouco do suporte gráfico. Se o aluno escolhe qualquer uma das demais alternativas apresentadas, parece demonstrar, ainda, dificuldades de ler textos e reconhecer os assuntos neles tratados.

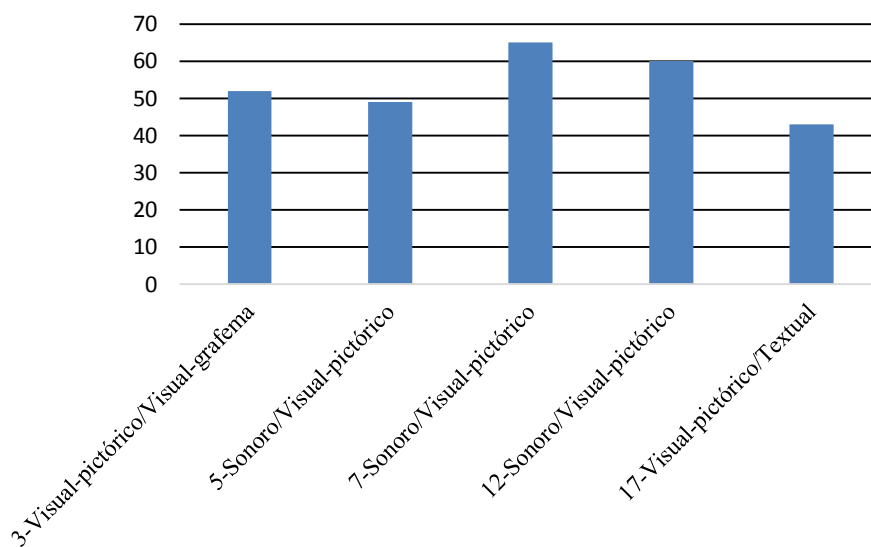
Figura 7 – Questão 16 do teste 2013/1

Comentário: A questão avalia a habilidade de o aluno reconhecer o assunto de um texto. Nesse caso, o texto é informativo e apresenta o assunto no início do texto. Se o aluno opta pelo gabarito C, provavelmente já consegue ler o texto completo e reconhecer ali o assunto tratado, uma vez que a questão solicita uma leitura individual e sem apoio do título tampouco do suporte gráfico. Se o aluno escolhe qualquer uma das demais alternativas apresentadas, parece demonstrar, ainda, dificuldades de ler textos e reconhecer os assuntos neles tratados. (Guia de Aplicação, 2013/1, p. 22)

Na questão 16, composta apenas pelo estímulo textual, o professor/aplicador solicita aos alunos: “Leia o texto silenciosamente. Depois vou fazer uma pergunta”. Os alunos devem primeiro ler individualmente para depois o professor/aplicador fazer a pergunta: “Qual o assunto do texto?”.

Diferentemente das questões 1 e 6, na questão 16, a quantidade de acertos foi menor. E esse baixo rendimento foi constatado também nas outras questões que possuem apenas o estímulo textual. Esse dado sugere que, numa escala de motivação, o estímulo textual é o que menos induz ao acerto. Podemos notar isso também em questões com dois tipos de estímulos. O gráfico a seguir mostra a diferença no resultado quando um dos estímulos presentes na questão é o textual.

Gráfico 4 – Questões com dois tipos de estímulo no teste 2013/1



Fonte: Dados da pesquisa

Quando há mais de um estímulo a tendência é ter um número maior de acertos, porém ao observarmos isoladamente as questões que possuem dois tipos de estímulos, nota-se que quando uma questão possui o estímulo textual, solicitando do aluno a leitura individual do texto, esta questão passa a ter um número menor de respostas certas, pois o estímulo textual tem mais

peso que os demais estímulos, ou seja, o estímulo textual apresenta um grau de dificuldade maior. Nesse sentido, não é a quantidade de estímulos que aumenta a motivação, mas o tipo presente em cada questão, como podemos notar nas seguintes questões:

PROVINHA BRASIL 2013 LETURA CADERNO DO ALUNO 2013 - TESTE 1

Questão 3

TRAVESSA

ESTACIONAMENTO EXCLUSIVO PARA MOTOS

PROVA PARA LULA E NETO CUNHA DE VELA BRANCA

PROVA PARA LULA E NETO CUNHA DE VELA BRANCA

PROVA PARA LULA E NETO CUNHA DE VELA BRANCA

ESTACIONAMENTO EXCLUSIVO PARA MOTOS

TRAVESSA

PROVA PARA LULA E NETO CUNHA DE VELA BRANCA

ESTACIONAMENTO EXCLUSIVO PARA MOTOS

TRAVESSA

ESTACIONAMENTO EXCLUSIVO PARA MOTOS

TRAVESSA

PROVINHA BRASIL 2013 LETURA GUIA DE APLICAÇÃO 2013 - TESTE 1 9

Questão 3

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

⦿) Veja essas figuras.

TRAVESSA

ESTACIONAMENTO EXCLUSIVO PARA MOTOS

PROVA PARA LULA E NETO CUNHA DE VELA BRANCA

PROVA PARA LULA E NETO CUNHA DE VELA BRANCA

PROVA PARA LULA E NETO CUNHA DE VELA BRANCA

ESTACIONAMENTO EXCLUSIVO PARA MOTOS

TRAVESSA

⦿) Agora marque um X no quadradinho do desenho onde aparecem somente letras.

(A)

(B)

(C)


(D)

Comentário: A questão avalia a habilidade relacionada à capacidade de diferenciar letras de outros sinais gráficos como numerais, desenhos etc. O aluno deve identificar, entre as opções apresentadas, aquela que possui exclusivamente letras. O aluno que marca o gabarito C consegue diferenciar letras de outros sinais gráficos e demonstra possivelmente ter a habilidade de reconhecer letras. Se o aluno marca a alternativa A, provavelmente não conseguiu compreender a solicitação ou não distingue letras de números. O aluno que marcar as alternativas B e D, que apresentam números, letras e desenhos, demonstra que nessa fase de escolarização possivelmente ainda não diferencia letras de sinais gráficos.

Figura 8 – Questão 3 do teste 2013/1


Comentário: A questão avalia a habilidade relacionada à capacidade de diferenciar letras de outros sinais gráficos como numerais, desenhos etc. O aluno deve identificar, entre as opções apresentadas, aquela que possui exclusivamente letras. O aluno que marca o gabarito C consegue diferenciar letras de outros sinais gráficos e demonstra possivelmente ter a habilidade de reconhecer letras. Se o aluno marca a alternativa A, provavelmente não conseguiu compreender a solicitação ou não distingue letras de números. O aluno que marcar as alternativas B e D, que apresentam números, letras e desenhos, demonstra que nessa fase de escolarização possivelmente ainda não diferencia letras de sinais gráficos. (Guia de Aplicação, 2013/1, p. 9)

A questão 3 pede para que o aluno marque a alternativa onde há apenas letras, aferindo se o aluno sabe distinguir letras de outros sinais gráficos, apresentando, assim, o estímulo visual-pictórico e o visual-grafema. Os alunos apresentaram um desempenho razoável nesta questão. A questão 5 também exemplifica como dois estímulos podem estar presentes em uma mesma questão:

PROVINHA BRASIL 2013 

LEITURA
CADERNO DO ALUNO
2013 - 2012/1

Questão 5



CAMISOLA

CANETA

CAMISETA

CAMIONETA

PROVINHA BRASIL 2013


LEITURA
GUIA DE APLICAÇÃO
2013 - TESTE 1

11

Questão 5

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

↶ Marque um X no quadradinho da palavra CAMISETA.



(A) CAMISOLA

(B) CANETA

(C) CAMISETA

(D) CAMIONETA


Comentário: A questão avalia a habilidade de ler palavras associando imagem e fonemas à sua representação gráfica. As palavras apresentadas preservam a mesma sílaba inicial, com semelhança fonética e são de estrutura silábica trissílaba e polissílaba, além de significados diferentes, o que agrega certa complexidade para o aluno em processo de alfabetização. O aluno que opta pelo gabarito C demonstra estabelecer a associação entre significante e significado da palavra e provavelmente domínio de estrutura silábica. No caso de o aluno que opta pelas alternativas A e D, possivelmente lê apenas parte da palavra, uma vez que as palavras apresentadas nessas alternativas têm a mesma estrutura das duas primeiras sílabas do gabarito. O aluno que opta pela alternativa B pode ainda não dominar a leitura de palavras de maior número de sílabas (trissílabas e polissílabas).

Figura 9 – Questão 5 do teste 2013/1

Comentário: A questão avalia a habilidade de ler palavras associando imagem e fonemas à sua representação gráfica. As palavras apresentadas preservam a mesma sílaba inicial, com semelhança fonética e são de estrutura silábica trissílaba e polissílaba, além de significados diferentes, o que agrega certa complexidade para o aluno em processo de alfabetização. O aluno que opta pelo gabarito C demonstra estabelecer a associação entre significante e significado da palavra e provavelmente domínio de estrutura silábica. No caso de o aluno que opta pelas alternativas A e D, possivelmente lê apenas parte da palavra, uma vez que as palavras apresentadas nessas alternativas têm a mesma estrutura das duas primeiras sílabas do gabarito. O aluno que opta pela alternativa B pode ainda não dominar a leitura de palavras de maior número de sílabas (trissílabas e polissílabas). (Guia de Aplicação, 2013/1, p. 11)

Em 5, o aluno é instruído pelo professor/aplicador a marcar “um X no quadradinho da palavra CAMISETA”. Nessa questão, há uma relação entre a palavra ditada pelo professor e o desenho que a representa, exigindo do aluno a associação entre o significante e o significado. Temos, portanto, o estímulo sonoro e o estímulo visual-pictórico presentes em uma mesma questão.

Das questões que possuem dois tipos de estímulos, a que os alunos mostraram ter mais dificuldades em responder foi a 17, apresentada a seguir:


PROVINHA BRASIL 2013 

LEITURA
COMPREENSÃO
2013/1

Questão 17

VENDE-SE UMA BICICLETA

VENDO MINHA BICICLETA AZUL, NOVINHA, 18
MARCHAS, ARO 28, LANTERNA E RETROVISOR.
ACEITO TROCAR! ÚLTIMA SEMANA QUE
COLOCAREI PARA VENDA, DEPOIS DAREI
PARA MINHA IRMÃ.



APROVEITEM!!!

INTERESSADOS LIGAR PARA: (81) 2488-9009

CONTAR UMA PIADA.

FAZER UM CONVITE.

PREPARAR UMA RECEITA.


VENDER UM PRODUTO.

PROVINHA BRASIL 2013

LEITURA
COMPREENSÃO
2013/1


Questão 17

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

 Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão que eu vou fazer.


VENDE-SE UMA BICICLETA

VENDO MINHA BICICLETA AZUL, NOVINHA, 18
MARCHAS, ARO 28, LANTERNA E RETROVISOR.
ACEITO TROCAR! ÚLTIMA SEMANA QUE
COLOCAREI PARA VENDA, DEPOIS DAREI
PARA MINHA IRMÃ.



APROVEITEM!!!

INTERESSADOS LIGAR PARA: (81) 2488-9009

 Esse texto serve para

(A) CONTAR UMA PIADA.

(B) FAZER UM CONVITE.

(C) PREPARAR UMA RECEITA.

(D) VENDER UM PRODUTO.

Comentário: A questão avalia a habilidade de o aluno identificar, a partir de sua visualização, a finalidade do texto-base, com apoio nas características do gênero e de seu uso social. Nesse caso, trata-se de um classificado que divulga a venda de um produto, com apoio de imagem e do suporte gráfico. Textos dessa natureza têm grande circulação social em nossa cultura, constituindo-se, assim, uma das práticas sociais e culturais de letramento de toda comunidade. Se o aluno opta pelo gabarito D, provavelmente identifica, com apoio na imagem e no suporte gráfico, que se trata de um anúncio que tem como objetivo vender um produto. Se o aluno escolhe as alternativas A, B ou C, provavelmente deu importância em sua leitura especialmente ao suporte gráfico. Embora os textos (piada, convite e receita) possam ser expressos com formatação semelhante a um anúncio, eles não apresentam elementos que buscam despertar no outro o desejo de aquisição de um produto, como, por exemplo, características qualitativas, adjetivos, verbos no modo imperativo afirmativo, sinais gráficos para chamar atenção do leitor/cliente e frases curtas.

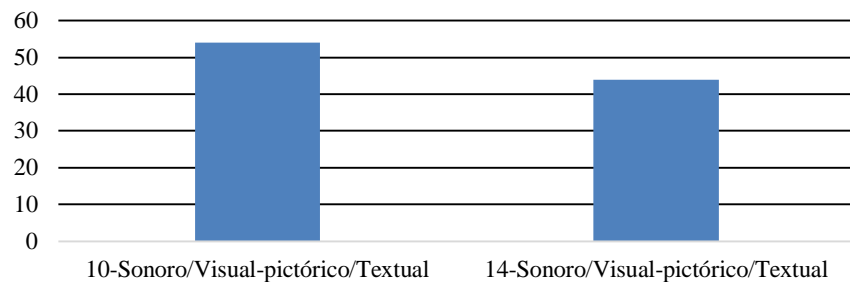
Figura 10 – Questão 17 do teste 2013/1

Comentário: A questão avalia a habilidade de o aluno identificar, a partir de sua visualização, a finalidade do texto-base, com apoio nas características do gênero e de seu uso social. Nesse caso, trata-se de um classificado que divulga a venda de um produto, com apoio de imagem e do suporte gráfico. Textos dessa natureza têm grande circulação social em nossa cultura, constituindo-se, assim, uma das práticas sociais e culturais de letramento de toda comunidade. Se o aluno opta pelo gabarito D, provavelmente identifica, com apoio na imagem e no suporte gráfico, que se trata de um anúncio que tem como objetivo vender um produto. Se o aluno escolhe as alternativas A, B ou C, provavelmente deu importância em sua leitura especialmente ao suporte gráfico. Embora os textos (piada, convite e receita) possam ser expressos com formatação semelhante a um anúncio, eles não apresentam elementos que buscam despertar no outro o desejo de aquisição de um produto, como, por exemplo, características qualitativas, adjetivos, verbos no modo imperativo afirmativo, sinais gráficos para chamar atenção do leitor/cliente e frases curtas. (Guia de Aplicação, 2013/1, p. 23)

A questão 17 questiona sobre a finalidade do gênero textual exposto. Trata-se de um classificado que anuncia a venda de uma bicicleta, recorrendo ao estímulo visual-pictórico com o desenho de uma bicicleta e ao estímulo-textual que traz informações sobre o produto e o contato do vendedor. Ao observarmos o número de acertos no gráfico 4, notamos que, embora tenha o estímulo visual-pictórico auxiliando o texto, a questão torna-se mais complexa por exigir do aluno a leitura silenciosa do texto, demonstrando, assim, que não é a quantidade de estímulos que favorece o desempenho dos alunos, mas o grau de motivação do tipo de estímulo empregado.

No que se refere às questões com três tipos de estímulos, o teste 2013/1 possui duas questões, ambas com estímulo sonoro, visual-pictórico e textual. Apesar de terem a mesma quantidade e tipos de estímulos, os alunos obtiveram desempenhos diferentes, como pode ser notado no gráfico abaixo:

Gráfico 5 – Questões três tipos de estímulo no teste 2013/1




Fonte: Dados da pesquisa

O fato de haver as mesmas características quanto aos estímulos, nos leva a ponderar a respeito das razões que podem ter ocasionado desempenhos distintos. Observemos as questões:

PROVINHA BRASIL 2013

Questão 10



BRINCANDO

CHORANDO

VACINADO

ANIMADO


16 LETURA
GUIA DE APLICAÇÃO
2013 - TESTE 1

PROVINHA BRASIL 2013

Questão 10

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

☞ Leia o texto silenciosamente. Depois eu vou fazer uma pergunta.



Disponível em: <http://www.google.com.br>. Acesso em: 23 fev. 2012.

☞ O cartaz informa que o menino está

(A) BRINCANDO

(B) CHORANDO

(C) VACINADO

(D) ANIMADO

Comentário: A questão avalia a habilidade de localizar informação explícita em um texto, identificando informação verbal. Para o aluno resolver essa questão corretamente, deve marcar o gabarito C, no qual identifica a informação explícita que aparece no cartaz, dada em uma única frase. Se o aluno opta pela alternativa A, provavelmente leva em consideração o brinquedo que está na mão do menino, desconsiderando, assim, o suporte gráfico que apresenta o texto (cartaz). A leitura, nesse caso, parte do texto não verbal, demonstrando ainda dificuldade para ler textos verbais. Se o aluno opta pela alternativa B, provavelmente, pode ter associado o bebê à ideia de que todos os bebês choram. Se escolhe a alternativa D, possivelmente o aluno pode ter feito uma leitura global da imagem, sem se ater ao que foi solicitado na questão.

Figura 11 – Questão 10 do teste 2013/1

Comentário: A questão avalia a habilidade de localizar informação explícita em um texto, identificando informação verbal. Para o aluno resolver essa questão corretamente, deve marcar o gabarito C, no qual identifica a informação explícita que aparece no cartaz, dada em uma única frase. Se o aluno opta pela alternativa A, provavelmente leva em consideração o brinquedo que está na mão do menino, desconsiderando, assim, o suporte gráfico que apresenta o texto (cartaz). A leitura,

nesse caso, parte do texto não verbal, demonstrando ainda dificuldade para ler textos verbais. Se o aluno opta pela alternativa B, provavelmente, pode ter associado o bebê à ideia de que todos os bebês choram. Se escolhe a alternativa D, possivelmente o aluno pode ter feito uma leitura global da imagem, sem se ater ao que foi solicitado na questão. (Guia de Aplicação, 2013/1, p. 16)


No que diz respeito ao tipo de enunciado, a questão 10 caracteriza-se como sendo do tipo 2, *parcialmente lida pelo professor/aplicador*, que *solicita a leitura silenciosa do texto*. De acordo com o *Guia de Aplicação*, o professor/aplicador deve orientar aos alunos a leitura silenciosa do texto para depois fazer uma pergunta. O texto é a imagem de um menino segurando um cartaz com a seguinte oração: “Tô vacinado”. Em seguida o professor/aplicador deve perguntar: “O cartaz informa que o menino está”. Até mesmo as alternativas devem ser lidas pelo professor/aplicador, apresentando uma peculiaridade, tendo em vista que a maior parte das alternativas da Provinha Brasil são lidas individualmente pelos alunos. Nesse sentido, o estímulo sonoro exerce grande influência no resultado.

Com relação as habilidades solicitadas, a questão 10 afere a habilidade de localizar uma informação explícita no texto. Para marcar a alternativa correta o aluno deve se ater a informação transmitida pelo estímulo textual do cartaz, pois a imagem do menino tem uma função meramente ilustrativa, estando indiretamente ligada à resposta. Como próprio comentário da questão afirma, considerar apenas o estímulo visual-pictórico pode levar o aluno ao erro. Agora analisemos a questão 14:

PROVINHA BRASIL 2013

LEITURA
CADERNO DO ALUNO
2013 - TESTE 1

Questão 14



O CÃO E O OSSO

UM DIA, UM CÃO IA ATRAVESSANDO UMA PONTE,
CARREGANDO UM OSSO NA BOCA.
OLHANDO PARA BAIXO, VIU SUA PRÓPRIA IMAGEM
REFLETIDA NA ÁGUA.
PENSANDO VER OUTRO CÃO, COBIÇOU-LHE LOGO
O OSSO E PÓS-SE A LATIR.
MAL, PORÉM, ABRIU A BOCA, SEU PRÓPRIO OSSO
CAIU NA ÁGUA E SE PERDEU PARA SEMPRE.

O CÃO COBIÇOU O OSSO E PÓS-SE A LATIR.

O CÃO ABRIU A BOCA E PERDEU SEU OSSO.

O CÃO IA ATRAVESSANDO UMA PONTE.

O CÃO VIU A SUA IMAGEM NA ÁGUA.


PROVINHA BRASIL 2013


20 LEITURA
CADERNO DO ALUNO
2013 - TESTE 1

Questão 14

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


Você deve ler o texto em voz alta e os alunos devem acompanhar a leitura silenciosamente.


 Eu vou ler o texto para vocês. Acompanhem comigo a leitura silenciosamente. Depois que eu terminar, vou fazer uma pergunta.





O CÃO E O OSSO


UM DIA, UM CÃO IA ATRAVESSANDO UMA PONTE,
CARREGANDO UM OSSO NA BOCA.
OLHANDO PARA BAIXO, VIU SUA PRÓPRIA IMAGEM
REFLETIDA NA ÁGUA.
PENSANDO VER OUTRO CÃO, COBIÇOU-LHE LOGO
O OSSO E PÓS-SE A LATIR.
MAL, PORÉM, ABRIU A BOCA, SEU PRÓPRIO OSSO
CAIU NA ÁGUA E SE PERDEU PARA SEMPRE.

 Marque um X no quadradinho que mostra o que acontece no final da história.

(A)  O CÃO COBIÇOU O OSSO E PÓS-SE A LATIR.

(B)  O CÃO ABRIU A BOCA E PERDEU SEU OSSO.

(C)  O CÃO IA ATRAVESSANDO UMA PONTE.

(D)  O CÃO VIU A SUA IMAGEM NA ÁGUA.

Comentário: A questão avalia a habilidade de o aluno localizar informação explícita no texto com apoio de leitura completa da questão pelo professor/aplicador. Nesse caso, o texto apresenta uma sequência narrativa e a informação a ser localizada aparece no final do texto. Se o aluno opta pelo gabarito B, provavelmente já consegue localizar informação explícita no texto. Se o aluno escolhe qualquer uma das demais alternativas apresentadas, poderá demonstrar, entre outras dificuldades em localizar a informação solicitada ou não compreender a sequência das ideias dispostas na narrativa.

Figura 12 – Questão 14 do teste 2013/1

Comentário: A questão avalia a habilidade de o aluno localizar informação explícita no texto com apoio da leitura completa da questão pelo professor/aplicador. Nesse caso, o texto apresenta uma sequência narrativa e a informação a ser localizada aparece no final do texto. Se o aluno opta pelo gabarito B, provavelmente já consegue localizar informação explícita no texto. Se o aluno escolhe qualquer uma das demais alternativas apresentadas, parece demonstrar, ainda, dificuldades em localizar a informação solicitada ou não compreende a sequência das ideias dispostas na narrativa. (Guia de Aplicação, 2013/1, p. 20)

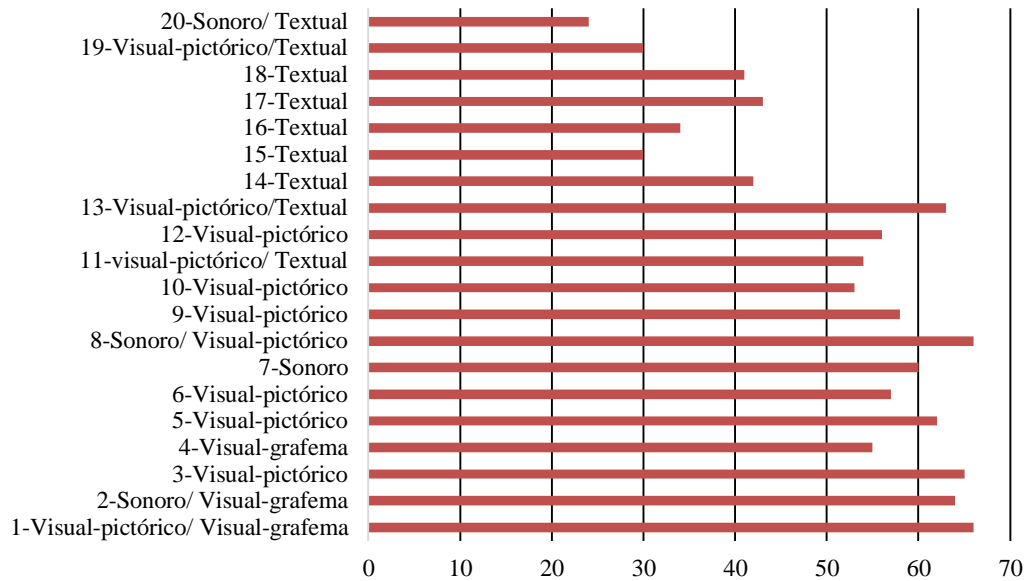
Na questão 14, ficou evidente que o estímulo textual possui um peso significativo no baixo desempenho dos alunos. Trata-se de uma questão do *tipo 1*, isto é, *totalmente lida pelo professor/aplicador*. Dessa forma, os enunciados, os textos e as alternativas são lidos pelos alunos com o estímulo sonoro da leitura do professor/aplicador. A habilidade solicitada na questão 14 é a mesma da questão 10: localizar informação explícita no texto. Mesmo assim, o desempenho dos alunos foi menor, embora tenha um diferencial com ajuda o estímulo sonoro até mesmo no texto.

Apesar do estímulo visual-pictórico, com o desenho de um cão segurando um osso, torna-se imprescindível a leitura completa do texto, pois todas as alternativas começam com “O cão” e a palavra osso aparece em duas alternativas. Deste modo, o estímulo visual-pictórico tem pouco peso na resolução da questão e o estímulo textual possui um peso muito maior.

Com tantas semelhanças entre essas questões com três tipos de estímulos, é importante destacar a extensão dos textos de cada uma. Enquanto a 10 consiste em um cartaz com uma oração, a 14 apresenta um texto 8 linhas, estruturado com começo, meio e fim.

Depois de analisarmos o teste 2013/1, buscamos observar se na segunda aplicação da Provinha Brasil, teste 2013/2, os estímulos apareciam da mesma forma. No geral, ao fazer uma comparação entre o teste 1 e o teste 2, nota-se diferenças e semelhanças. No gráfico 6 reunimos o desempenho global das cinco turmas analisadas na segunda aplicação.

Gráfico 6 – Desempenho dos alunos no teste 2013/2 segundo os estímulos



Fonte: Dados da pesquisa

Para calcular o número de acertos, foram selecionados somente os alunos que fizeram o primeiro e o segundo teste. Aqueles que faltaram algum foram retirados da análise, visando uma comparação mais eficaz. Ilustraremos a seguir algumas questões do teste 2013/2, buscando observar se os tipos de estímulos desempenham o mesmo papel que o realizado no teste 2013/1. Começamos com as questões com apenas um tipo de estímulo:

PROVINHA BRASIL 2013

13 LEITURA
GUIA DE APLICAÇÃO
2013 - TESTE 2

Questão 6

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

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

(A) GAVETA

(B) GAMELA

(C) CARETA

(D) CANETA

Comentário do Item:
Este item avalia a habilidade de identificar a relação grafema/fonema com mais de uma correspondência sonora "C/G" - seguida de uma vogal que altera o valor sonoro do sílaba. Ao escolher a opção (A), o aluno pode ter realizado a troca dos fonemas "urthy/ansura" "C/G" e considerado a semelhança fonética "ETA" do final da palavra. Na opção (B), o aluno pode ter realizado a troca das junções sílaba/sonoro "C/G" e considerado a semelhança fonética dos vogais. Ao escolher a opção (C), o aluno não percebeu a única letra que diferencia as duas palavras em comparação neste item. Ao marcar a alternativa (D), o aluno conseguiu identificar a relação grafema/fonema (letra/som) com mais de uma correspondência sonora.

Figura 13 – Questão 6 do teste 2013/2

Na questão 6, temos uma grande semelhança com a primeira questão do teste 1, citada anteriormente. Ambas solicitam que o aluno assinale a alternativa em que aparece o nome da figura, apresentam apenas o estímulo visual-pictórico para induzir o aluno a resposta correta e recorrem o valor sonoro das sílabas para avaliar a habilidade de leitura, distinguindo-se apenas pelo fato da questão 1 estar relacionada a uma palavra dissílaba e a questão 6 a uma palavra trissílaba. Vejamos outro exemplo de questão que apresenta apenas um tipo de estímulo:

PROVINHA
BRASIL 2013


LEITURA
CURRÍCULO DE APLICADOR
2013 - TESTE 2

10

Questão 3

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

1 Faça um X no quadradinho em que está escrito o nome do animal representado no desenho.



(A) gato - GATO

(B) gato - PATO

(C) porca - PORCO

(D) rato - RATO

Comentário do item:
O item avalia a habilidade de reconhecer palavras escritas de diferentes formas. Essa é uma habilidade necessária para a leitura de diferentes textos. Para escolher a alternativa correspondente à resposta correta, o aluno necessita reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra.

Figura 14 – Questão 3 do teste 2013/2

A questão 3 do teste 2 orienta o aluno a marcar no quadradinho em que está escrito o nome do animal (gato) representado no desenho. É uma questão com estímulo visual-pictórico apenas, uma vez que não há a leitura do nome da figura por parte do professor/aplicador. Podemos comparar essa questão a primeira questão do teste 1 e a sexta questão do teste 2, semelhantes no tipo de estímulo. Entretanto, a questão 3, além de requerer a habilidade de estabelecer uma relação entre significante e significado, palavra e representação pictórica, coloca nas alternativas as palavras escritas com duas fontes distintas, exigindo que o aluno reconheça a palavra “gato” escrita em letras diferentes. Nota-se, então, que apesar de possuir apenas um tipo de estímulo a exigência de habilidades se tornou maior.

Um dado relevante observado no teste da segunda avaliação é a presença marcante do estímulo visual-pictórico nas questões com apenas um tipo de estímulo, em detrimento do

estímulo sonoro. No teste 2013/1, das treze questões que possuem somente um tipo de estímulo, quatro são do estímulo sonoro, enquanto, na segunda, somente uma questão. Quanto ao estímulo visual-pictórico, na primeira avaliação, apenas duas são do estímulo visual-pictórico. Já na segunda avaliação, de treze questões, seis possuem o estímulo visual-pictórico. Essa diferença também pode ser percebida em questões com dois tipos de estímulos, como veremos posteriormente. Vejamos mais exemplos de como o estímulo visual-pictórico aparece nas questões do teste 2.

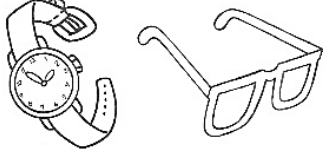
PROVINHA BRASIL 2013

LEITURA
DIA DE PULCÃO
2013 - TESTE 2 16

Questão 9

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

👂 Observe as figuras.



👂 Marque um X no quadradinho em que aparece o nome das figuras.

(A) RELEVO E OLHOS.

(B) RELIGIÃO E ÓLEO.

(C) RELÓGIO E ÓCULOS.

(D) REMÉDIO E ÔNIBUS.

Comentário do item:
O item avalia a habilidade de estabelecer a relação entre significante e significado, a partir de duas imagens que representam objetos do cotidiano do aluno. Para demonstrar pleno domínio da habilidade, o aluno deverá ser capaz de identificar, dentre pares de palavras muito semelhantes foneticamente ou graficamente, aquelas que indicam corretamente o par "relógio/óculos".


PROVINHA BRASIL 2013

LEITURA
DIA DE PULCÃO
2013 - TESTE 2 17

Questão 10

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

👂 Observe a figura.



👂 Leia as frases e marque com um X aquela que diz o que aparece na imagem.

(A) CRIANÇAS BRINCANDO DE RODA.

(B) CRIANÇAS BRINCANDO DE BOLA.

(C) CRIANÇAS BRINCANDO DE CORRER.

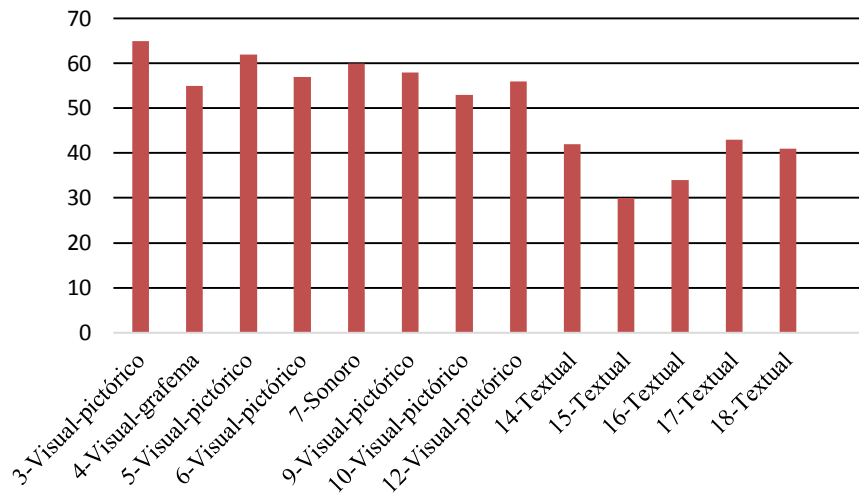
(D) CRIANÇAS BRINCANDO DE PULAR CORDA.

Comentário do item:
Este item avalia a habilidade de ler frases com apoio de imagens. Espera-se que o aluno estabeleça a relação da imagem apresentada com o conteúdo das frases listadas nas alternativas. Ao marcar a opção correta (D), o aluno demonstra habilidade de reconhecer a leitura de frases a partir de uma imagem dada. Em relação às demais alternativas (A), (B) ou (C), espera-se que o aluno não tenha identificado a palavra "corda", palavra que define a frase que está relacionada à imagem.

Figura 15 – Questões 9 e 10 do teste 2013/2

As questões 9 e 10 recorrem ao estímulo visual-pictórico para avaliar habilidades diferentes. Em 9, o professor/aplicador orienta os alunos a marcar no quadradinho que aparece o nome das figuras expostas (relógio e óculos), avaliando se eles são capazes de situar a relação entre significante e significado. Em 10, é solicitado que o aluno marque a frase que represente o que aparece na imagem, nesse sentido, a questão busca a habilidade de ler frases com o apoio do estímulo visual-pictórico. Houve um melhor resultado na questão 9. Essas questões exemplificam que, nem sempre, o estímulo é o fator determinante no desempenho dos alunos, já que houve um melhor resultado na questão 9, como podemos notar no gráfico 7.

Gráfico 7 – Questões com apenas um tipo de estímulo no teste 2013/2



Fonte: Dados da pesquisa

Do mesmo modo que ocorre no teste 2013/1, em 2013/2, as questões que apresentam apenas o estímulo textual são as que os alunos mais erraram. No geral, consistem em questões com textos curtos que devem ser lidos silenciosamente pelos alunos e que questionam sobre o assunto do texto, sua finalidade, ou requerem a inferência de informações implícitas. Seleccionamos as questões 15 e 18 para exemplificar as questões com apenas o estímulo textual:

PROVÍNCIA BRASIL 2013 2013/2

LEITURA
GRANDE APLICAÇÃO
2013 - TESTE 2

22

Questão 15

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

Leia o texto silenciosamente. Depois, responda à pergunta que eu vou fazer.

PEIXINHO

O PEIXINHO CHORAVA E CHORAVA. ERA TANTA A SUA MÁGOA QUE JÁ NÃO SABIA SE NADAVA EM LÁGRIMAS OU ÁGUA.	O PRIMINHO ESTAVA COM SAUDADE DOS SAPINHOS DA LAGOA, DOS IRMÃOZINHOS, DOS PRIMINHOS, DAQUELA VIDA DE PEIXINHO TÃO BOA.
NÃO QUERIA COMER, NÃO QUERIA DANÇAR, SÓ QUERIA CHORAR.	O PEIXINHO CHORAVA E CHORAVA, ESJEINHO NO FUNDO DO AQUÁRIO, JUSTO NO DIA DO SEU ANIVERSÁRIO.

LEITURA GRANDE APLICAÇÃO 2013 - TESTE 2

Qual é o assunto do texto?

(A) A SOLIDÃO DOS PRIMINHOS.

(B) A SAÚDE DE UM SAPINHO.

(C) A TRISTEZA DE UM PEIXINHO.

(D) A MÁGOA DOS IRMÃOZINHOS.

Comentário do item:
Este item avalia a habilidade de inferência do assunto do texto. Ao assinalar a alternativa (A), o aluno sinaliza que provavelmente esteve-se a uma questão posta na parte final do texto – o fato de o peixinho estar sozinho – e a associa erroneamente à palavra priminhos. Ao marcar a alternativa (B), provavelmente, o aluno se relacionou esse sentimento à palavra "sapinho", por serem termos que compõem o mesmo estrofe. Ao marcar a alternativa (C), o aluno demonstrou ter desenvolvido a habilidade referente ao reconhecimento do assunto do texto. Essa é uma informação que se encontra logo no início e também no final do texto. A opção refere-se a um sentimento do peixinho. Ao sinalizar a alternativa (D), o aluno demonstra que não conseguiu perceber que o termo "irmãozinhos", que se encontra na primeira estrofe, refere-se ao peixinho, e a associação à palavra "irmãozinhos", que está no terceiro estrofe.

PROVÍNCIA BRASIL 2013 2013/2

LEITURA
GRANDE APLICAÇÃO
2013 - TESTE 2

25

Questão 18

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

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

O PAI ORGULHOSO DE SI MESMO CHEGA PRO FILHO E PERGUNTA:
— O QUE É QUE VOCE VAI FAZER QUANDO FOR DO TAMANHO DO PAPAÍ?
O MENINO OLHA PRO PAI E RESPONDE RÁPIDO:
UMA DIETA.

LEITURA GRANDE APLICAÇÃO 2013 - TESTE 2

Marque um X no quadradinho que responde à pergunta: Por que o menino disse que vai fazer uma dieta?

(A) PORQUE O PAI ESTÁ GORDO.

(B) PORQUE O MENINO ESTÁ GORDO.

(C) PORQUE O PAI ESTÁ ORGULHOSO DO FILHO.

(D) PORQUE O MENINO ESTÁ ORGULHOSO DO PAI.

Comentário do item:
O item avalia a habilidade do aluno de inferir informações do texto. Marcando a alternativa (A), o aluno demonstrou a competência leitora esperada ao conseguir inferir a informação correta. Ao marcar a alternativa (B), o aluno, provavelmente, não compreendeu o sentido do texto, pois inferiu que o menino está gordo, ignorando o tempo futuro da expressão "quando for" presente no texto. Na alternativa (C), o aluno, provavelmente, realizou uma leitura fragmentada, estabelecendo-se somente sobre o início do texto, assim como na alternativa (D), na qual o aluno atentou-se somente para termos iniciais do texto.

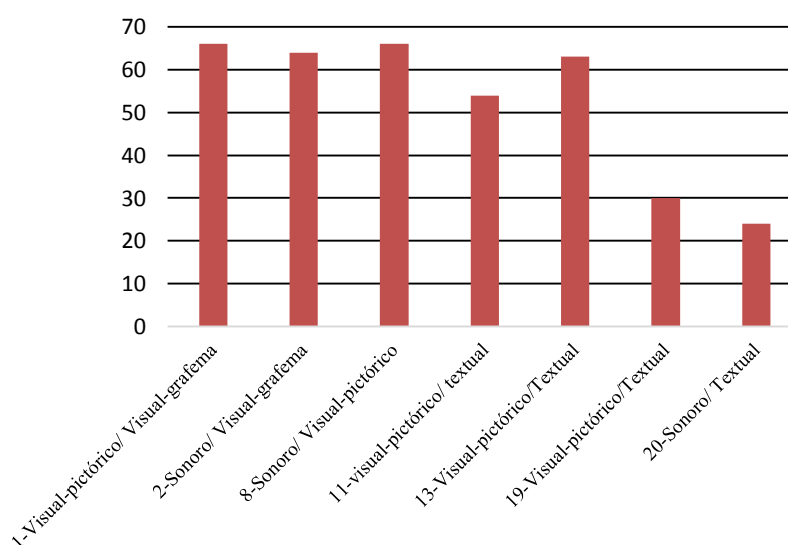
Figura 16 – Questões 15 e 18 do teste 2013/2

Na questão 15, o *Guia de Aplicação* pede para que o professor/aplicador oriente os alunos a fazer uma leitura silenciosa do poema “Peixinho” e depois da leitura questionar sobre o assunto do texto, habilidade concernente ao *nível 4*: “identificar o assunto de um texto médio a partir de leitura individual” (BRASIL, 2013c, p. 30). Essa foi uma das questões que obtiveram baixo rendimento, cerca de 42% dos alunos marcaram a resposta correta.

A questão 18 segue a mesma orientação de leitura individual do texto, mas o questionamento não é sobre o assunto, é sobre uma informação que não está evidente no texto: “Marque um X no quadradinho que responde à pergunta: Por que o menino disse que vai fazer uma dieta?”. A pergunta está direcionada a uma piada de Ziraldo em que um pai pergunta ao filho: “– O que é que você vai fazer quando for do tamanho do papai?”. O menino responde: “– Uma dieta”. Dessa forma, o aluno precisa realizar uma inferência para deduzir que geralmente as pessoas fazem dietas, principalmente, quando estão acima do peso recomendado e, assim, marcar a opção: “Porque o pai está gordo”. Se comparada à questão anterior, os alunos tiveram um melhor resultado, com 57% de acertos.

Como observado no teste 2013/1, ao analisarmos os resultados obtidos pelos alunos em cada questão, é possível afirmar que as questões com estímulo textual mostram-se mais complexas que as demais, seja quando há apenas um único estímulo, ou até mesmo quando está associado a outro tipo de estímulo. Fato semelhante ocorre nas questões com dois tipos de estímulos do teste 2013/2:

Gráfico 8 – Questões com dois tipos de estímulo no teste 2013/2



Fonte: Dados da pesquisa

A questão 1 do teste 2 é semelhante à questão 3 do teste 1, uma vez que ambas solicitam que o aluno marque “um X no quadradinho em que aparecem apenas letras”, utilizando-se do estímulo visual-pictórico e visual-grafema para compor a questão, como pode ser visualizado abaixo:

PROVINHA BRASIL 2013


1111000
DIÁRIOS APLICAÇÃO
2013 - TESTE 2


8


Questão 1


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

📢 **Faça um X no quadradinho em que aparecem apenas letras.**

(A) 
7 996061 534582

(B) 

(C) 

(D) 

Comentário do item:
O item avalia a habilidade de diferenciar letras de outros sinais gráficos, buscando, dentro diferentes suportes de circulação social, aqueles que possuem apenas letras. A escolha da opção (A) pode indicar que o aluno identifica um sistema de representação gráfica com uso de numerais, mas desconhece o que são letras. Ao optar pela letra (B), o aluno reconhece o que são letras, bem como outras formas de representação gráfica, identificando imagens como sinais. Na opção (C), o aluno apresenta conhecimento sobre as letras de outros, identificando-as. Ao escolher a letra (D), o aluno demonstra que não diferencia os sistemas de representação gráfica, como: numerais, letras e símbolos.

Figura 17 – Questão 1 do teste 2013/2

Ainda que a questão 3 do teste 2013/1 e a questão 1 do teste 2013/2 possuam o mesmo tipo de comando, os mesmos tipos de estímulos e solicitem a mesma habilidade de diferenciar letras de outros sinais gráficos, os resultados adquiridos pelos alunos são diferentes. Os alunos alcançaram uma média de aproximadamente 73% na primeira aplicação e 93% na segunda. Isso indica a possibilidade de ser uma habilidade que foi mais desenvolvida ao longo do ano letivo.


Outro ponto que merece ser destacado é a redução da ocorrência do estímulo sonoro nas questões. Como foi abordado anteriormente, houve uma diminuição desse estímulo, não só nas questões com apenas um tipo de estímulo, como também nas questões com dois tipos. Analisemos um exemplo do conjunto de dois tipos de estímulos, sendo que um deles é o sonoro:

15 LST/13-
FHA DE APLICAÇÃO
2013 - TEBE 2

PROVINHA
BRASIL 2013

Questão 8

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



📢 Faça um X no quadradinho que mostra o número de sílabas da palavra **COMPUTADOR**.

(A) 5

(B) 4

(C) 3

(D) 1

Comentário do Item:
O item avalia a habilidade de identificar o número de sílabas que formam uma palavra. No processo de aprendizagem da escrita alfabética, é importante que o aluno perceba que as palavras são compostas por unidades menores, que são as sílabas. Por isso, ao reconhecer a palavra, o aluno deve compreender que "computador" tem quatro sílabas. Fica fácil errar se entender que o "te" na palavra, é uma quinta sílaba; se segmentar como compju, ta dor (travando três sílabas); ou se ele não compreender que há diferenciação entre palavra e divisão silábica.

Figura 18 – Questão 8 do teste 2013/2

Na questão 8, o professor/aplicador deve ler a instrução: “Faça um X no quadradinho que mostra o número de sílabas da palavra COMPUTADOR”. Essa questão se assemelha a questão 5 da primeira aplicação no que se refere aos tipos de estímulos, sonoro e visual-pictórico, contudo, se distingue pela habilidade avaliada. Enquanto a questão 5 coteja a habilidade de ler palavras relacionando a imagem a palavra, estabelecendo uma associação entre significante e significado, a questão 8 requer a identificação do número de sílabas que compõe a palavra “computador” ditada pelo professor/aplicador.

Outra questão que chamou a atenção foi a 20, tanto por suas características, quanto pelo resultado alcançado pelos alunos. Foi a questão que os alunos mais erraram no teste 2013/2, uma média de 33% de acertos apenas.

27 LÍTERA
QUESTÃO DE APLICAÇÃO
2013 - TESTE 2

PROVINHA
BRASIL 2013

Questão 20

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

Ouçã com atenção o texto.

DENGUE: COMO COMBATER O INIMIGO

NESTA SEMANA, O JORNAL NACIONAL ESTÁ EXIBINDO UMA SÉRIE ESPECIAL DE REPORTAGENS SOBRE A DENGUE. AS CRIANÇAS ASSUMEM A RESPONSABILIDADE QUE, NO BRASIL, OS ADULTOS AINDA NÃO CHAMAM PARA SI. "TÁ EM CASA, EU JÁ FALEI PARA O MEU PAI E PARA A MINHA MÃE PARA COLOCAREM AREIA ONDE TEM ÁGUA PARADA", CONTOU UM MENINO.

OS PAIS NÃO ESTÃO PRESTANDO ATENÇÃO NA GENTE. ELÉS TÊM QUE OUVIR A GENTE PARA SABEREM CUIDAR DESSE MUNDO", DISSSE OUTRO GAROTO.

NA SEXTA-FEIRA, NA ÚLTIMA REPORTAGEM DA SÉRIE, OS CIENTISTAS ESTÃO EM BUSCA DE UMA VACINA CONTRA A DENGUE NO BRASIL E NA FRANÇA.

O termo OS PAIS se refere a

(A) CIENTISTAS.
(B) CRIANÇAS.
(C) MOSQUITOS DA DENGUE.
(D) PAI E MÃE.

Comentário do item:
Este item pretende analisar a capacidade de identificar substituições e/ou repetições pronominais. A criança, quando lê o texto, precisa identificar o termo "os pais" no texto e marcar a alternativa (A). Quando fizer o mesmo com o termo "os pais" no texto, marcará a alternativa (B). Quando ler o texto e perceber que o termo "os pais" se refere ao pai e à mãe, marcará a alternativa (D). Quando ler o texto e perceber que o termo "os pais" se refere ao pai e à mãe, marcará a alternativa (D).

Figura 19 – Questão 20 do teste 2013/2

A questão é do *tipo 2 (mais motivada)*, na qual o professor/aplicador pede aos alunos que ouçam com atenção o texto. Nesse sentido, o estímulo sonoro abrange até mesmo a leitura do texto, no qual está sublinhado e em negrito o termo “os pais”, presente no início do segundo parágrafo. Em seguida, o professor/aplicador indaga: “O termo OS PAIS se refere a?”. Dentro dessa perspectiva, a questão tem o propósito de avaliar a habilidade de “identificar substituições e/ou repetições pronominais”, envolvendo, assim, um processo inferencial.

Em uma escala de complexidade, a questão 20 do teste 2013/2 pode ser considerada a mais complexa da edição 2013, corroborando com a hipótese de que o estímulo textual tem maior peso que os demais. Considerando o grau de dificuldade das questões com estímulo textual, optamos por tratá-las individualmente.

3.1.1 As questões com estímulo textual

Para observar as estratégias interpretativas exploradas nas questões com estímulo textual, procedemos com a classificação das questões segundo a tipologia proposta por Marcuschi (2008).

Das vinte questões que compõem a Provinha Brasil, oito apresentam estímulo textual, no teste 1 e nove no teste 2, ou seja, a maior parte das questões correspondem ao eixo de apropriação do sistema de escrita.

Nos dois testes analisados, encontramos apenas três tipos de questões: *objetiva*, *inferencial* e *global*. No teste 1, duas questões são *objetivas*, quatro *inferenciais* e duas *globais*. No teste 2, uma é *objetiva*, cinco *inferenciais* e três *globais*. Os dados podem ser resumidos da seguinte forma:

Tabela 2 – Perguntas de interpretação textual na Provinha Brasil

TIPOS	Teste 1	Grupos	Teste 2	Grupos
Objetiva	25%	25%	11%	11%
Inferencial	50%	75%	56%	89%
Global	25%		33%	

Fonte: Dados da pesquisa

Nesse sentido, quando se refere ao eixo de leitura, prevalecem questões que as respostas não estão centradas no texto, mas que requerem processos inferenciais, como a localização de informações implícitas, a identificação do assunto do texto e a finalidade de gêneros textuais. Vejamos alguns exemplos:

PROVINHA BRASIL 2013 LETURA GUIA DE APLICAÇÃO 2013 - TESTE 1 **25**

Questão 19

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

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

A TARTARUGA E O JACARÉ

TARTARUGA E JACARÉ,
ENJOADOS DA FLORESTA,
DECIDIRAM IR PRA CIDADE.
— A VIDA LÁ É UMA FESTA
LÁ TEM MUITA DIVERSÃO,
TEM CINEMA, DISCOTECA,
TEM PASSEIOS DE MONTÃO!

FERREIRA, G. Dr. Urubu e outras fábulas. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009 (fragmento).

⏮ Quando a tartaruga e o jacaré falam: “— A vida lá é uma festa”, a palavra **LÁ** quer dizer

(A) FLORESTA
(B) CINEMA
(C) CIDADE
(D) FESTA

Comentário: A questão avalia a habilidade de o aluno estabelecer a relação entre partes do texto. O aluno em processo de alfabetização pode identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e coesão textuais. Compreender a natureza e a complexidade do gênero textual, as sequências de ideias apresentadas e as substituições realizadas no texto (início, meio e fim) podem evidenciar o nível de leitura do aluno, no que se refere à atribuição de sentido ao texto. Se o aluno opta pelo gabarito C, provavelmente já estabelece a substituição requerida corretamente. As demais alternativas A, B e D preservam a mesma estrutura do gabarito C – substantivos, os quais aparecem no texto. Se o aluno escolhe uma dessas alternativas, possivelmente já demonstra domínio de leitura, mas não consegue fazer, ainda, uma distinção das ideias apresentadas em textos desta natureza.

PROVINHA BRASIL 2013 LETURA GUIA DE APLICAÇÃO 2013 - TESTE 1 **19**

Questão 13

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

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

Bolo de Chocolate

INGREDIENTES

½ LATA DE LEITE CONDENSADO
150 g DE FARINHA LÁCTEA
100 g DE CHOCOLATE EM PO

MODO DE PREPARO

MISTURE O CHOCOLATE COM O LEITE CONDENSADO E DEPOIS COM A FARINHA LÁCTEA.
AMASSE COM AS MÃOS E ESPERE UM POUCO PARA A MASSA ENDURECER.
PONHA NUMA FORMA. LEVE A FORMA A GELADEIRA.
DEPOIS DE GELADO É SÓ SABOREAR.

⏮ Este texto foi escrito para

(A) DAR UM AVISO.
(B) DIVULGAR UMA NOTÍCIA.
(C) ENSINAR UMA RECEITA.
(D) FAZER UM CONVITE.

Comentário: A questão avalia a habilidade de o aluno identificar, a partir de sua visualização, a finalidade do texto-base, com apoio nas características do gênero e de seu uso social. Nesse caso, é apresentado o texto instrucional, uma receita. Textos dessa natureza têm grande circulação social em nossa cultura, constituindo-se, assim, em uma das práticas sociais e culturais de letramento. Se o aluno opta pelo gabarito C, provavelmente identifica que se trata de uma receita, com apoio no título e na disposição dos elementos: ingredientes, modo de preparo. As alternativas A, B e D apresentam opções como dar aviso, divulgar notícia e fazer convite, respectivamente. Se o aluno escolhe uma dessas alternativas A, B ou D, provavelmente deu importância em sua leitura ao modo de apresentação do texto, especialmente ao suporte gráfico, considerando que os textos (avisos, notícias e convites) podem ser expressos com formatação semelhante a uma receita, mas não tem a função de dar uma instrução.

Figura 20 – Questões 19 e 13 do teste 2013/1

Em (19), é avaliada a habilidade de estabelecer a relação entre partes do textos, perguntando o que quer dizer a palavra “lá” no poema *A tartaruga e o jacaré*: “Tartaruga e jacaré, / enjoados da floresta, / decidiram ir pra cidade. / — A vida lá é uma festa/ Lá tem muita diversão, / tem cinema, discoteca, tem passeios de montão!” (BRASIL, 2013b, p. 25). Para o aluno acertar a questão, é preciso que ele tenha conhecimento sobre as repetições e substituições que sustentam a coesão do texto.

Outra questão semelhante é a questão 20 do teste 2, apresentada no item 3.1, que também avalia a habilidade de identificar substituições. Para encontrar a resposta correta na questão (18) do teste 2, também apresentada no item 3.1, é necessário fazer uma inferência para chegar à conclusão que as pessoas fazem dietas quando estão obesas.

Outro exemplo de questão *inferencial* consiste no questionamento sobre a finalidade de gêneros textuais como a questão (13). Para acertar esse tipo de questão, o aluno deve identificar, através das características do texto, o gênero em questão e relacioná-lo a sua finalidade.

Esses processos inferenciais também são ativados nas questões denominadas *globais*, mas se distinguem das *inferenciais* por exigir a interpretação geral do texto. Na Provinha Brasil elas aparecem, questionando sobre o assunto dos textos, como nos seguintes exemplos:

22 LITURA
GUIA DE APLICAÇÃO
2013 - TESTE 1

**PROVINHA
BRASIL 2013**

Questão 16

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

🔊 Leia o texto silenciosamente. Depois vou fazer uma pergunta.

OS DENTES TÊM VÁRIAS FUNÇÕES. PARA NÓS, SERES HUMANOS, ELES SERVEM PARA MASTIGAR OS ALIMENTOS. PARA OS OUTROS VERTEBRADOS, ELES SÃO USADOS PARA PEGAR ALIMENTOS, COMO DEFESA, PARA ABRIR CAMINHOS, IMPRESSIONAR A NAMORADA E OUTRAS FUNÇÕES ESPECÍFICAS.

Disponível em: www.recreionline.abril.com.br.

🔊 Qual o assunto do texto?

(A) OS TIPOS DE ANIMAIS VERTEBRADOS.

(B) AS FORMAS DE MASTIGAR ALIMENTOS.

(C) AS VÁRIAS FUNÇÕES DOS DENTES.

(D) AS FORMAS DE DEFESA DOS ANIMAIS.

Comentário: A questão avalia a habilidade de o aluno reconhecer o assunto de um texto. Nesse caso, o texto é informativo e apresenta o assunto no início do texto. Se o aluno opta pelo gabarito C, provavelmente já consegue ler o texto completo e reconhecer ali o assunto tratado, uma vez que a questão solicita uma leitura individual e sem apoio do título tampouco do suporte gráfico. Se o aluno escolhe qualquer uma das demais alternativas apresentadas, parece demonstrar, ainda, dificuldades de ler textos e reconhecer os assuntos neles tratados.

**PROVINHA
BRASIL 2013**

LITURA
GUIA DE APLICAÇÃO
2013 - TESTE 2 **22**

Questão 15

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

🔊 Leia o texto silenciosamente. Depois, responda à pergunta que eu vou fazer.

PEIXINHO

<p>O PEIXINHO CHORAVA E CHORAVA. ERA TANTA A SUA MÁGOA QUE JÁ NÃO SABIA SE NADAVA EM LÁGRIMAS OU ÁGUA.</p> <p>NÃO QUERIA COMER, NÃO QUERIA BRINCAR, SÓ QUERIA CHORAR.</p>	<p>O PEIXINHO ESTAVA COM SAUDADE DOS SAPINHOS DA LAGOA. DOS IRMÃOZINHOS, DOS PRIMINHOS, DAQUELA VIDA DE PEIXINHO TÃO BOA.</p> <p>O PEIXINHO CHORAVA E CHORAVA, SOZINHO NO FUNDO DO AQUÁRIO, JUSTO NO DIA DO SEU ANIVERSÁRIO.</p> <p style="text-align: right;"><small>LAVADA e LAURARETTE. Remetido e adaptado por: SBN Pólo do Rio de Janeiro, 2010.</small></p>
---	---

🔊 Qual é o assunto do texto?

(A) A SOLIDÃO DOS PRIMINHOS.

(B) A SAÚDE DE UM SAPINHO.

(C) A TRISTEZA DE UM PEIXINHO.

(D) A MÁGOA DOS IRMÃOZINHOS.

Comentário do item:
Este item avalia a habilidade referente ao reconhecimento do assunto do texto. Ao sinalizar a alternativa (A), o aluno sinaliza que provavelmente deve-se a uma questão posta na parte final do texto – o fato de o peixinho estar sozinho – e a associa erroneamente à palavra priminhos. Ao marcar a alternativa (B), provavelmente, o aluno pode ter relacionado esse sentimento à palavra “sapinho”, por serem termos que compõem a mesma estrofe. Ao marcar a alternativa (C), o aluno demonstra ter desenvolvido a habilidade referente ao reconhecimento do assunto do texto. Essa é uma informação que se encontra logo no início e também no final do texto. A mágoa refere-se a um sentimento do peixinho. Ao sinalizar a alternativa (D), o aluno demonstra que não consegue perceber que o termo “irmãozinhos”, que se encontra na primeira estrofe, refere-se ao peixinho, e a associa à palavra “irmãozinhos”, que está no terceiro estrofe.

Figura 21 – Questões 16 do teste 2013/1 e 15 do teste 2013/2

Na questão (16) do teste 1 e na (15) do teste 2, é avaliada a habilidade de reconhecer o assunto do texto, considerando, portanto, a interpretação global. Diferentemente das questões que perguntam sobre informações objetivamente apresentadas nos textos, as questões *inferenciais* e *globais* buscam além dos conhecimentos textuais. Para respondê-las, é preciso relacionar os indícios textuais com conhecimentos de mundo, o que não é necessário nas questões abaixo:


16 LETURA
GUIA DE APLICAÇÃO
2013 - TESTE 1

**PROVINHA
BRASIL 2013**

Questão 10

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

Leia o texto silenciosamente. Depois eu vou fazer uma pergunta.



Disponível em: <http://www.google.com.br>. Acesso em: 23 fev. 2012.

O cartaz informa que o menino está

(A) BRINCANDO

(B) CHORANDO

(C) VACINADO

(D) ANIMADO

Comentário: A questão avalia a habilidade de localizar informação explícita em um texto, identificando informação verbal. Para o aluno resolver essa questão corretamente, deve marcar o gabarito C, no qual identifica a informação explícita que aparece no cartaz, dada em uma única frase. Se o aluno optar pela alternativa A, provavelmente leva em consideração o brinquedo que está na mão do menino, desconsiderando, assim, o suporte gráfico que apresenta o texto (cartaz). A leitura, nesse caso, parte do texto não verbal, demonstrando ainda dificuldade para ler textos verbais. Se o aluno optar pela alternativa B, provavelmente, pode ter associado o bebê à ideia de que todos os bebês choram. Se escolhe a alternativa D, provavelmente o aluno pode ter feito uma leitura global da imagem, sem se ater ao que foi solicitado na questão.

**PROVINHA
BRASIL 2013**


LETURA
GUIA DE APLICAÇÃO
2013 - TESTE 2

18

Questão 11

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

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



O que a menina pediu ao gênio da lâmpada?

(A) UM FOGÃO.

(B) UM LIVRO.

(C) UMA COMIDA.

(D) UMA PANELA.

Comentário do item:
Este item pretende verificar a habilidade de localizar informações explícitas em textos. A proposta que sustenta a questão (A), provavelmente, relaciona o fogão a essa alternativa, uma vez que ocupa um espaço de destaque no último quadrinho. Já aquele aluno que relaciona o pedido ao fogo, tendo em vista que o gênio está arrendando o fogo cozinhando, escolheu equivocadamente a alternativa (B). Os alunos que se fixaram na fisicalidade do menino (sem a ligação entre fogo do fogo) e na expressão corporal (corpo inclinado para frente, olhar fixo e braços retilos, ou corpo, encostado à parede para cozinhar, marcaram a alternativa correta (C). Alguns alunos que relacionaram o suporte utilizado para preparar o fogo do menino como sendo o fogão descreveram pelo menos (D).

Figura 22 – Questões 10 do teste 2013/1 e 11 do teste 2013/2

Na questão (10) do teste 1, questiona-se o que é informado pelo cartaz do menino, solicitando, assim, a habilidade de localizar uma informação explícita no texto, o que a caracteriza a questão como sendo do tipo *objetiva*. A questão (11) do teste 2 se refere a uma tirinha, na qual a menina, Magali, faz um pedido ao gênio da lâmpada mágica. A pergunta indaga o que a menina pediu. No último quadrinho há imagem do gênio cozinhando com uma receita na mão e a menina com cara de quem espera ansiosa a comida ser preparada. Nesse sentido, apesar de não ter um texto escrito, a imagem deixa explícito que Magali pediu uma comida, sendo portanto, uma questão *objetiva*.

Diante do que foi observado, pode-se dizer que, embora a Provinha Brasil não apresente todas as questões voltadas para a interpretação textual propriamente dita, as questões

com estímulo textual condizem com os tipos mais produtivos para avaliar o desempenho de leitura dos alunos, indo da identificação de informações explícitas aos processos inferenciais.

Depois de exploradas as características das questões, nos resta analisar a sua relação com o desempenho dos alunos.

3.2 TIPOS DE QUESTÕES E O NÚMERO DE ACERTOS

Após observar os tipos de questões de acordo com os tipos de enunciados, habilidades solicitadas e estímulos apresentados em cada questão, comparamos esses tipos à quantidade de acertos, com intuito de observar se há uma correlação entre as características das questões e o número de acertos. Para observar essa comparação, os dados foram reunidos nos quadros a seguir:¹⁶

Tabela 3 – Distribuição de acertos (2013/1)

Nº das questões	Tipos de enunciado	Níveis	Tipos de estímulo	Total de acertos (71 alunos)
1	Tipo 2 (menos motivada)	1	Visual-pictórico	64
2	Tipo 2 (mais motivada)	1	Sonoro	64
3	Tipo 2 (menos motivada)	1	Visual-pictórico Visual-grafema	52
4	Tipo 2 (menos motivada)	2	Visual-pictórico	64
5	Tipo 2 (mais motivada)	2	Sonoro Visual-pictórico	49
6	Tipo 2 (menos motivada)	2	Visual-grafema	65
7	Tipo 2 (mais motivada)	3	Sonoro Visual-pictórico	65
8	Tipo 2 (mais motivada)	2	Sonoro	59
9	Tipo 2 (mais motivada)	1	Sonoro	68
10	Tipo 2 (solicita a leitura silenciosa do texto)	3	Sonoro Visual-pictórico Visual-grafema	54
11	Tipo 2 (mais motivada)	3	Sonoro	52
12	Tipo 2 (mais motivada)	2	Sonoro Visual-pictórico	60
13	Tipo 2 (solicita a leitura silenciosa do texto)	4	Textual	40
14	Tipo 1	4	Sonoro Textual	44

¹⁶ Para facilitar a exposição dos resultados, as turmas foram denominadas da seguinte maneira: 2º ano A – M (turma da manhã da rede municipal); 2º ano B – M (turma da manhã da rede municipal); 2º ano C-M (turma da tarde da rede municipal) 2º ano A – E (turma da manhã da rede estadual); 2º ano B – E (turma da tarde da rede estadual);

15	Tipo 2 (menos motivada)	3	Visual-grafema	59
16	Tipo 2 (solicita a leitura silenciosa do texto)	4	Textual	37
17	Tipo 2 (solicita a leitura silenciosa do texto)	4	Textual	43
18	Tipo 2 (solicita a leitura silenciosa do texto)	4	Textual	46
19	Tipo 2 (solicita a leitura silenciosa do texto)	5	Textual	42
20	Tipo 2 (solicita a leitura silenciosa do texto)	5	Textual	45

Fonte: Dados da pesquisa

Comparando os tipos de questões com a quantidade de acertos da primeira aplicação, podemos observar que os alunos tiveram melhor desempenho em questões do *tipo 2, mais motivada e menos motivada*, que solicitam habilidades referentes aos *níveis 1,2 e 3*. Os alunos demonstraram ter mais dificuldade para responder questões do *tipo2, parcialmente lida pelo professor/aplicador que solicita a leitura silenciosa de textos*, com habilidades dos *níveis 4 e 5*, que possuem apenas o estímulo textual. Nesse sentido, as questões que solicitam a leitura individual do aluno, sem o auxílio do professor/aplicador, são as que os alunos menos acertaram.

Fazendo a correlação com o número de acertos, nota-se que há também, como já era de se esperar, uma relação da exigência das habilidades e os resultados obtidos. As questões de *nível 1* que solicitam as habilidades de reconhecer o valor sonoro da sílaba inicial e a identificação de letras do alfabeto apresentam número maior de acertos, 92%. Esse dado sugere que a maioria dos alunos avaliados já passou do estágio inicial de aprendizagem da escrita. Vale ressaltar que trata-se de questões com estímulo sonoro, visual-pictórico e visual-grafema.

Quando se trata de questões de *nível 2*, as habilidades solicitadas são: relacionar grafema e fonema; identificar a relação entre significante e significado; reconhecer as palavras escritas de diferentes formas; e ler sílabas canônicas. Fazendo uma comparação com o número de acertos, podemos notar 83,6% de aproveitamento. Dentro dessa perspectiva, mais da metade dos alunos não encontrou dificuldade em responder a essas questões, demonstrando ter domínio das habilidades correspondentes ao *nível 2*. Nessas questões os estímulos presentes são o visual-pictórico, sonoro e visual-grafema.

As questões correspondentes ao *nível 3* requerem as habilidades de: identificar o número de sílabas; localizar informação explícita em um texto; ler frases com apoio da leitura do professor/aplicador; e ler palavras composta por sílabas não canônicas. O desempenho dos

alunos foi correspondente a 80%. Os estímulos encontrados nessas questões são o sonoro, visual-pictórico e visual-grafema.

As questões de *nível 4* pedem para que os alunos: identifiquem a finalidade de textos; localizem informações explícitas em um texto curto; e identifiquem o assunto de textos a partir da leitura individual. Nessas questões houve uma queda no número de acertos, 59%, principalmente, nas questões que solicitam a leitura silenciosa de textos. Isso revela que parte dos alunos não possui um domínio na leitura individual. Neste tipo de questão predomina o estímulo textual.

Somente duas questões correspondentes ao *nível 5* foram identificadas, questões que um pouco mais da metade dos alunos acertou, 61%. Para responder às questões, os alunos precisam estabelecer a relação entre partes do texto e inferir informação a partir de um texto, habilidades que quase metade não domina ainda. As duas questões possuem somente estímulo textual.

Vejamos os resultados encontrados no teste 2 que foi aplicado no final do segundo semestre letivo:

Tabela 4 – Distribuição de acertos (2013/2)

Nº das questões	Tipos de enunciado	Níveis	Tipos de estímulos	Total de acertos (71 alunos)
1	Tipo 2 (menos motivada)	1	Visual-pictórico Visual-grafema	66
2	Tipo 2 (mais motivada)	1	Sonoro Visual-grafema	64
3	Tipo 2 (menos motivada)	2	Visual-pictórico	65
4	Tipo 2 (menos motivada)	2	Visual-grafema	55
5	Tipo 2 (menos motivada)	2	Visual	62
6	Tipo 2 (menos motivada)	2	Visual	57
7	Tipo 2 (mais motivada)	2	Sonoro	60
8	Tipo 2 (mais motivada)	3	Sonoro Visual-pictórico	66
9	Tipo 2 (menos motivada)	3	Visual-pictórico	58
10	Tipo 2 (menos motivada)	3	Visual-pictórico	53
11	Tipo 2 (solicita a leitura silenciosa do texto)	4	Visual-pictórico Textual	54
12	Tipo 2 (menos motivada)	2	Visual	56
13	Tipo 2 (solicita a leitura silenciosa do texto)	4	Visual-pictórico Textual	63
14	Tipo 3	4	Textual	42
15	Tipo 2 (solicita a leitura silenciosa do texto)	4	Textual	30
16	Tipo 2 (solicita a leitura silenciosa do texto)	4	Textual	34

17	Tipo 2 (solicita a leitura silenciosa do texto)	5	Textual	43
18	Tipo 2 (solicita a leitura silenciosa do texto)	5	Textual	41
19	Tipo 2 (solicita a leitura silenciosa do texto)	5	Textual	30
20	Tipo 2 (mais motivada)	5	Sonoro Textual	24

Fonte: Dados da pesquisa

No teste 2, nota-se que o desempenho dos alunos foi semelhante ao teste 1, visto que houve mais acertos em questões do *tipo 2, mais motivada e menos motivada*, com habilidades relacionadas aos *níveis 1, 2 e 3*. Há uma exceção para a questão 20, que apesar de ser *parcialmente lida pelo professor/aplicador*, até o mesmo o texto, possuir os estímulos sonoro e textual, foi a questão que os alunos mais erraram.

Percebe-se que o peso dessa questão não está no tipo de comando, nem nos estímulos apresentados, mas sim no nível das habilidades solicitadas, que neste caso é capacidade de identificar substituições e/ou repetições pronominais, encaixando-se, assim, no conjunto das habilidades de *nível 5*, ao requerer a localização de informação não evidente.

Quanto aos estímulos, já foi demonstrado que quando uma questão possui o estímulo sonoro e o estímulo textual, solicitando do aluno a leitura individual do texto, o estímulo textual tem mais peso que o estímulo sonoro, por apresentar um grau de dificuldade maior.

Tirando a exceção da questão 20, as questões que os alunos apresentaram um desempenho menor foram, assim como no teste 2, as do *tipo 2, parcialmente lida pelo professor/aplicador que solicita a leitura silenciosa de textos*, com habilidades dos *níveis 4 e 5*, que possuem apenas o estímulo textual.

No que diz respeito ao número de acertos e às habilidades solicitadas, os resultados revelam que 91,5% dos alunos não mostraram dificuldades em: diferenciar letras de outros sinais gráficos e identificar as letras do alfabeto, habilidades relativas ao *nível 1*.

No que se refere às questões de *nível 2*, foram selecionadas as habilidades de: reconhecer palavras escritas de diferentes formas; identificar vogais nasalizadas; e identificar a relação fonema/grafema. Obteve-se uma média de 83,4% de acertos.

Média semelhante, 83,09%, foi alcançada nas questões com habilidades características do *nível 3* como: identificar o número de sílabas; estabelecer a relação entre significante e significado; e ler frases com apoio de imagem.

Nas questões de *nível 4*, a média de acertos foi de 62,8%. As questões solicitavam: localizar informações explícitas no texto; reconhecer o assunto de textos; e reconhecer a finalidade do texto a partir da leitura individual.

Os dados revelaram que os alunos tiveram menor desempenho em questões do *nível 5*, 48,5%. As questões requeriam: reconhecer a finalidade de um gênero textual; inferir informações no texto; e identificar substituições e/ou repetições pronominais.

De acordo com as habilidades descritas pelos documentos do Kit da Provinha Brasil, se analisarmos o desempenho geral, a maioria das crianças que fez os testes 1 e 2, da edição 2013, demonstrou ter um bom desempenho, com um rendimento de 75,4% no primeiro teste e 72% no segundo. Porém, deve-se ressaltar que é necessário observar o desempenho de cada turma, uma vez que estão em níveis diferentes, variando de *nível 3* a *nível 4* no teste 1 e de *nível 3* a *nível 5* no teste 2.

Também, deve-se considerar o desempenho individual de cada aluno para elaborar estratégias de ensino que explorem o desenvolvimento das habilidades que ainda não dominam, não deixando de lado a consolidação das habilidades já desenvolvidas. Uma forma de se fazer isso é, a partir dos dados obtidos pela Provinha Brasil, rever os materiais e métodos que estão sendo utilizados em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, propusemos observar como a leitura é tratada na Provinha Brasil. Após analisar os principais elementos que compõem essa avaliação, foi possível ressaltar como de fato as habilidades de leitura podem ser avaliadas.

Podemos ressaltar na Provinha Brasil as concepções de leitura baseadas nos textos oficiais voltados para as séries iniciais do Ensino Fundamental, apresentados em 1.3, no que concerne a ideia de leitura como prática social, que não envolve somente a decodificação, mas também a compreensão e a produção de sentido, abrangendo, portanto, especificidades da alfabetização e do letramento.

Verifica-se que a Provinha Brasil é composta por dois eixos, um destinado as habilidades de apropriação do sistema de escrita e outro voltado para a leitura. Dentro dessa perspectiva, é evidenciada a noção de que alfabetização e letramento são processos diferentes, mas complementares.

Outra semelhança notada entre os textos oficiais e a Provinha Brasil diz respeito às habilidades e conhecimentos assinalados no projeto *Pró-letramento*. Nas seções destinadas aos conhecimentos que os alunos precisam desenvolver e às sugestões de atividades, destacam-se as seguintes habilidades em comum: compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas; reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc.; conhecer o alfabeto; conhecer e utilizar diferentes tipos de letra (de fôrma e cursiva); compreender a correspondência grafema-fonema; ler palavras compostas por sílabas canônicas e não canônicas; ler frases e textos curtos; localizar informação em textos; identificar o assunto de um texto; identificar a finalidade de gêneros textuais; e fazer inferências simples.

Isso corrobora a afirmação que a *Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial*, utilizada pela Provinha Brasil, foi elaborada com base no documento do *Pró-letramento*. No segundo fascículo do material do *Pró-letramento*, encontra-se a seguinte afirmação que se encaixa nas características da Provinha Brasil: “a avaliação diagnóstica pode ser utilizada tanto no início de um ano letivo, quando se inicia determinada série ou fase de um ciclo, como ao final de um ano, série ou ciclo”. (BRASIL, 2008. p. 9). A Provinha Brasil segue essa sugestão, aplicando um teste de entrada no início do 2º ano, visando identificar as habilidades que os alunos já dominam e as que necessitam ser desenvolvidas no decorrer do ano letivo e, no final do ano, o segundo teste é aplicado para verificar se tais habilidades foram desenvolvidas.

Vale ressaltar que apenas o fato de ser baseada em um documento oficial que orienta as práticas de ensino, não garante a eficácia da Provinha Brasil enquanto instrumento de avaliação. Não se pode negar que é uma avaliação que afere os níveis de desempenho dos alunos, considerando a leitura como atividade interacional, como defendem os documentos oficiais, contudo há pontos que merecem ser ponderados.

Ao buscar analisar como a Provinha Brasil avalia as habilidades dos alunos, vimos os elementos que constituem cada questão e como eles podem influenciar no desempenho dos alunos. Foram destacados os tipos de enunciado das questões, as habilidades solicitadas e os estímulos presentes em cada questão.

No que se refere aos tipos de enunciados, nota-se que, nas duas aplicações da edição 2013, os alunos obtiveram melhores resultados em questões que o professor/aplicador tinha que ler parcialmente o enunciado, independentemente de ler ou não palavras diretamente ligadas à resposta, isto quer dizer, questões do *tipo 2, mais ou menos motivada*. Quando as questões *solicitam a leitura silenciosa de textos*, percebe-se que o rendimento dos alunos diminui.

Com relação às habilidades solicitadas, observa-se que os alunos tiveram mais dificuldades nas habilidades voltadas para a localização de informações, para o reconhecimento do assunto do texto e da finalidade dos gêneros textuais, isto é, habilidades referentes aos *níveis 4 e 5*.

No que diz respeito aos estímulos presentes nas questões, constatou-se que não é o número de estímulos que influencia os acertos, mas o tipo de estímulo. Assim, verifica-se que, nas questões com apenas um tipo de estímulo, os acertos são maiores quando há o estímulo sonoro e mais erros quando há somente o estímulo textual. Dessa forma, mesmo em questões com três tipos de estímulos, as questões com o estímulo textual tem peso maior que os demais.

Nas questões com estímulo textual, foi possível perceber características que as encaixam na tipologia de perguntas elaboradas por Marcuschi (2008). Com o rastreamento das questões segundo essa tipologia, percebemos que na Provinha Brasil predominam as questões *inferenciais*.

Assim, podemos afirmar, que apesar da limitação do pouco espaço para as habilidades concernentes ao eixo de leitura, na Provinha Brasil predominam questões *inferenciais*, que proporcionam o desenvolvimento do aluno, uma vez que este tipo de questão não direciona as respostas, exigindo do leitor uma interação entre seus conhecimentos prévios e estratégias que estão muito além da decifração das palavras.

É importante ressaltar uma preocupação de ordem metodológica, com relação a aplicação e análise dos resultados obtidos dos alunos. Como vimos, no *caderno de aplicação*

há instruções para como o professor/aplicador deve proceder a leitura de cada questão, o que pode influenciar diretamente nos resultados. Nesse sentido, para que a avaliação das habilidades dos alunos ocorra de modo efetivo, é necessário seguir as orientações apresentadas, uma vez que o estímulo indevido da leitura das alternativas, a citação do nome de um desenho e palavras que não devem ser pronunciadas, por exemplo, podem motivar o aluno a acertar determinada questão, camuflando o verdadeiro nível de desempenho do aluno.

Outro problema que interfere no procedimento da avaliação é o receio por parte de alguns professores em ter sua prática docente avaliada a partir dos resultados obtidos pelos alunos. Quando isso acontece, revela-se a falta de conhecimento sobre os objetivos da Provinha Brasil.

O ideal seria que os professores participassem efetivamente de um curso de capacitação para a aplicação, ou ao menos, lesse o material disponibilizado pelo kit da Provinha Brasil para entender a natureza da avaliação, visando observar os resultados fornecidos por ela com o intuito de compreender melhor as dificuldades de aprendizado dos alunos.

Isso porque, embora haja o reconhecimento da importância das práticas de leitura e dos diversos estudos relacionados ao tema, são muitos os problemas no ensino de leitura. Por mais que se enfatizem alternativas de se trabalhar a leitura em sala de aula, ainda há muita dificuldade dos alunos com relação a essa prática.

Essa dificuldade é constatada até no ensino superior, mostrando que quando os problemas não são solucionados nas séries iniciais, podem prosseguir e se intensificar nas séries posteriores. Dessa forma, torna-se necessário identificar e buscar meios de solucionar os problemas que atrapalham o ensino de leitura na base escolar. Por conseguinte, este estudo reafirma a visão de que as práticas de leitura no âmbito escolar e seus respectivos materiais didáticos continuam sendo uma questão aberta a novos estudos que proporcionem evoluções no processo de ensino-aprendizagem de leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Andréia Silva.; FREITAG, Raquel Meister Ko. 'Quem pergunta quer resposta' - Perguntas como estratégia de interação na escrita. **Via Litterae**, v. 2, p. 321-335, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277- 255.

BARRETO, Eccia Alécia; FREITAG, Raquel Meister Ko. Procedimentos discursivos na escrita de Itabaiana/SE: estratégias de sequenciação de informação. **Scientia Plena**, n. 5, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil: Caderno do Aluno**. Brasília, 2013a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil: Guia de Aplicação**. Brasília, 2013b.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil: Guia de Correção e Interpretação de Resultados**. Brasília, 2013c.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1997.

_____. **Programa de desenvolvimento profissional continuado - Parâmetros em ação**. Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental (1ª a 4ª Série). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

_____. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. ed. rev. e ampl. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil - Conhecimento de mundo**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CRISTOFOLINI, Carla. Refletindo sobre a Provinha Brasil a partir das dimensões sociocultural, linguística e cognitiva da leitura. **Alfa**. São Paulo, 56 (1): 217-247, 2012.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, Roxane, CORDEIRO, Gláís Sales (Tradução e organização). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 71-91.

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

FREITAG, Raquel Meister Ko. (org.). **Leitura, letramento e cidadania: explorando a Provinha Brasil**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2013.

FRÖHLICH, Raquel. Avaliações externas: políticas de controle e governo dos sujeitos. **Signos**, ano 32, n. 1, p. 87-96, 2011.

GERALDI, João Vanderley (org). **O texto na sala de aula**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

GURGEL, Maria Cristina Lírio. Leitura: representações e ensino. In: VALENTE, André (org.). **Aulas de Português: perspectivas inovadoras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico (2010). Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/english/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/resultados_do_universo.pdf> Acesso em: 24 jul. 2013

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Indicadores Sociais Municipais: Uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/indicadores_sociais_municipais.pdf> Acesso em: 24 jul. 2013

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

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

ROSÁRIO, Mônica Maria Soares. **Avaliação de políticas públicas para a alfabetização: formação do professor alfabetizador, concepção e aplicação da Provinha Brasil**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe: 2012.

SÁ, José Júnior de Santana. Provinha Brasil: um estudo voltado aos estímulos na alfabetização. In: 6º Encontro Internacional de Formação de Professores e 7º Fórum Permanente de Inovação Educacional, 2013, Aracaju. **Anais do 6º Encontro de Formação de Professores**, 2013. v. 4. p. 1-13.

SANTOS, *et al.* O tratamento da leitura e da oralidade em escolas da rede de ensino de Itabaiana/SE. In: SILVA, Leilane Ramos da; FREITAG, Raquel Meister Ko. (Orgs.). **Linguagem e representação discursiva**. 1 ed. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2008, v. 1, p. 29-47.

SANTOS, Solange dos. **Ler a palavra, ler o mundo: o universo da leitura no livro didático**. Monografia (Letras Português - Licenciatura) – Departamento de Letras, Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2010.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p.5-17, Jan /Fev /Mar /Abr 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>> Acesso em: 11 jul. 2013.

_____, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; MOZZ, Gabriela Strauss. Avaliação Provinha Brasil: tendências e perspectivas na alfabetização dos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: **Visão Global**, Joaçaba, v. 14, n. 1, p. 135-156, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/1129/pdf_289> Acesso em: 29 jun. 2013.

TRINDADE, Jackson Santos; SANTOS, Juliana Carla; SANTOS, Solange dos; FREITAG, Raquel Meister Ko. "Não sei escrever" - habilidades de escrita acadêmica dos graduandos do Campus Universitário Prof. Alberto Carvalho/UFS. In: SILVA, Leilane Ramos da; FREITAG, Raquel Meister Ko. (Org.). **Linguagem e representação discursiva**. 1ed.: , 2008, v. 1, p. 13-26.

YASUDA, Ana Maria Bonato Garcez. A leitura na escola (II). IN: MARTINS, Maria Helena (org.). **Questões de linguagem**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 77-79.