

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

MÔNICA MARIA SOARES ROSÁRIO

**AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO:
FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR, CONCEPÇÃO E APLICAÇÃO
DA PROVINHA BRASIL**

São Cristóvão

2012

MÔNICA MARIA SOARES ROSÁRIO

**AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO:
FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR, CONCEPÇÃO E
APLICAÇÃO DA PROVINHA BRASIL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Letras da Universidade Federal de Sergipe, como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Meister Ko. Freitag.

São Cristóvão

2012

RESUMO

Os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – sistemas de avaliação de larga escala, através dos quais o governo brasileiro avalia a educação escolar – e do Programa para Avaliação Internacional de estudantes (PISA) – sistema internacional de mesmo intuito – demonstram que a escola não vem desempenhando sua função de formar leitores competentes, nem tem cultivado a rotina regular de leitura entre os jovens. Quais seriam as causas desse fracasso? Talvez a resposta esteja na alfabetização infantil. Nesta linha, o Governo Federal passou a aplicar a Provinha Brasil – instrumento de diagnóstico do nível de alfabetização – nos 2º anos das escolas públicas brasileiras, desde 2008; tal exame, em longo prazo, poderá melhorar o desempenho em leitura dos brasileiros. Esta dissertação tem o objetivo de averiguar se a formação do professor alfabetizador e o conhecimento prévio do documento levam o aluno a atingir o sucesso na Provinha Brasil. Para tanto, acompanhamos duas aplicações da Provinha Brasil, realizadas numa escola da rede municipal de Aracaju, no ano de 2010, para verificarmos se o professor segue as orientações contidas no Caderno do Professor/Aplicador e qual o perfil de formação desse profissional. Na etapa bibliográfica, apuramos as concepções linguísticas que norteiam a Provinha Brasil, para comparar com os conteúdos apresentados nas ementas e programas de disciplinas dos cursos de Pedagogia do estado (instituições formadoras dos professores alfabetizadores). Constatamos que esses cursos têm uma grade curricular não convergente com as teorias que orientam a Provinha Brasil. Tal discrepância pode influenciar na aplicação do teste e, mais importante, na orientação dos resultados obtidos. Outro fator identificado na análise da aplicação foi a falta de uma leitura prévia do material por parte do professor alfabetizador, visto que muitas instruções não são seguidas pelo docente ou transmitidas por ele aos alunos, comprometendo a verossimilhança da coleta dos resultados. E, nas entrevistas realizadas com os professores, constatamos o receio destes profissionais de terem sua prática docente na condição de alfabetizadores avaliada em função dos resultados destes testes. Resultados estes que sugerem remodelamento da estrutura educacional, com orientações para a readequação curricular dos cursos de formação de professores alfabetizadores e com a realização de treinamentos para os professores aplicadores do teste.

Palavras-chave: Provinha Brasil. Habilidade de Leitura. Alfabetização. Letramento. Curso de Pedagogia.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Item da Provinha Brasil Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2009, p. 22).....	34
Figura 2: Item da Provinha Brasil Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2009, p. 12).....	39
Figura 3: Item da Provinha Brasil Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2009, p. 17).....	39
Figura 4: Item da Provinha Brasil Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2009, p. 25).....	40
Figura 5: Item da Provinha Brasil Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2009, p.13).....	41
Figura 6: Itens da Provinha Brasil que trata de gêneros textuais.....	45
Figura 7: Questão de Consciência Fonológica.....	65
Figura 8: Questão de Consciência Fonológica.....	67
Figura 9: Questão de reconhecimento de assunto em texto informativo.....	67
Figura 10: Questão-exemplo.....	70
Figura 11: Instruções da questão-exemplo.....	71
Figura 12: Questão distinção de letras frente a outros símbolos.....	71
Figura 13: Instruções da questão 1.....	72
Figura 14: Questão de identificação das diferentes formas de se escrever uma letra.....	72
Figura 15: Instruções da questão 2.....	73
Figura 16: Questão de reconhecimento do nome das letras do alfabeto.....	74
Figura 17: Instrução da questão 3.....	74
Figura 18: Questão para relacionar a unidade sonora – sílaba – com as suas representações gráficas.....	75
Figura 19: Instruções da questão 4.....	76
Figura 20: Questão de reconhecimento de sílabas na composição de palavras.....	76
Figura 21: Instruções da questão 5.....	77
Figura 22: Questão para reconhecimento das letras do alfabeto pelo nome.....	79
Figura 23: Instruções da questão 6.....	79
Figura 24: Questão de correspondência unívoca das letras.....	80
Figura 25: Instruções da questão 7.....	80
Figura 26: Questão de reconhecimento de sílabas que compõem palavras.....	82
Figura 27:Instruções da questão 8.....	82
Figura 28: Questão de leitura de palavras.....	84
Figura 29: Instruções da questão 9.....	84
Figura 30: Questão de leitura de palavras.....	85
Figura 31: Instruções da questão 10.....	86
Figura 32: Questão de leitura de palavras de acordo com o som.....	86
Figura 33: Instruções da questão 11.....	87
Figura 34: Questão de leitura de palavras de acordo com o som.....	87
Figura 35: Instruções da questão 12.....	88
Figura 36: Questão de avaliação do número de sílabas que forma que as palavras.....	88
Figura 37: Instruções da questão 13.....	89
Figura 38: Questão de reconhecimento de sílaba inicial em outra palavra.....	89
Figura 39: Instruções da questão 14.....	90
Figura 40: Questão de leitura de palavras apoiada na ilustração.....	91
Figura 41: Instruções da questão 15.....	91
Figura 42: Questão de leitura de palavra apoiada na ilustração.....	92
Figura 43: Instruções da questão 16.....	92
Figura 44: Questão de reconhecimento de finalidade do texto apoiado em ilustração.....	93
Figura 45: Instruções da questão 17.....	94
Figura 46: Questão de leitura de frases curtas mediante observação de imagem.....	94
Figura 47: Instruções da questão 18.....	95
Figura 48: Questão de reconhecimento de assunto de um texto informativo com vocabulário mais complexo.....	96
Figura 49: Instruções da questão 19.....	97
Figura 50: Questão de habilidade de inferir informação de texto não-verbal.....	97
Figura 51: Instruções da questão 20.....	98
Figura 52: Questão de identificação da finalidade de um texto com base nas características dos gêneros.....	99
Figura 53: Instruções da questão 21.....	100

Figura 54: Questão de habilidade de reconhecimento do texto através da ciência de características de gêneros textuais.....	101
Figura 55: Instruções da questão 22.....	101
Figura 56: Questão de habilidade de localizar informações explícitas no texto.....	102
Figura 57: Instruções da questão 23.....	103
Figura 58: Questão de habilidade de localizar informações explícitas no texto.....	104
Figura 59: Instruções da questão 24.....	104
Gráfico 1: Indicativo das questões erradas do Teste 1 da Provinha Brasil, ano 2010.....	64
Gráfico 2: Indicador das concepções linguísticas presentes na Provinha Brasil, por quantidade de questões. ...	106
Gráfico 3: Indicativo do percentual das concepções linguísticas presentes no Teste 1 da Provinha Brasil.....	107
Quadro 1: Matriz curricular dos cursos de Pedagogia em Sergipe (disciplinas de formação linguística)	53
Quadro 2: Indicadores de nível de alfabetização e letramento da Provinha Brasil (2010)	61
Quadro 3: Habilidade em alfabetização/letramento dos alunos conforme barema de correção da Provinha Brasil (2010 – 1º semestre)	62

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
1 O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	10
1.1 1990: A DÉCADA DO CULTO À AVALIAÇÃO	10
1.2 SOBRE A AVALIAÇÃO ESCOLAR	12
1.3 ANALFABETISMO NO BRASIL: INDICADORES E TENTATIVAS DE ERRADICAÇÃO	15
2 A PROVINHA BRASIL.....	21
2.1 DESCRIÇÃO E PROPOSTA DO INSTRUMENTO	21
2.2 DESCRIÇÃO DOS CADERNOS DO PROFESSOR/APLICADOR DA PROVINHA BRASIL	26
2.3 PRESSUPOSTOS LINGÜÍSTICOS SUBJACENTES À PROVINHA BRASIL ..	28
2.3.1 Leitura: aprender a ler para compreender	29
2.3.2 Contribuição sociolinguística ao aprendizado da leitura	46
2.4 IMPACTO DA PROVINHA BRASIL: ALGUNS ESTUDOS	49
3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-APLICADOR DA PROVINHA BRASIL.....	51
4 A PROVINHA BRASIL: UMA ANÁLISE DA APLICAÇÃO	59
4.1 PROVA DE ENTRADA.....	61
4.2 PROVA DE SAÍDA.....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS.....	113
ANEXOS.....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

INTRODUÇÃO

Uma das grandes indignações de toda a sociedade, sobretudo dos professores de Ensino Fundamental (visto que lidam diretamente com esta realidade), é se deparar com alunos que ainda não saibam ler. Não se está falando aqui de analfabetismo funcional¹, mas do processo mínimo de “conversão dos grafemas em fonemas” (SCLIAR-CABRAL, 2008, p.32). É desesperador observar que os alunos atingem esse estágio de ensino sem dominar a habilidade mínima fundamental para a continuidade na escola: a leitura. Dados divulgados em 2008 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) assinalam que, em 2007, 24,8 milhões de crianças entre 8 a 14 anos de idade frequentavam a escola, o que correspondia a 97,6% do total, uma quase universalização do ensino fundamental; entretanto, segundo a mesma fonte, “este alto índice de frequência à escola nem sempre se traduz em qualidade,” uma vez que 1,3 milhão [de brasileiros] (5,4%) não sabe ler nem escrever. (BRASIL, 2008, p. 133).

Independentemente dos fatores que levaram os docentes a promoverem seus alunos para a série posterior, sem atenderem à condição mínima de saber ler, um instrumento de diagnóstico do nível de alfabetização – a Provinha Brasil – foi instituído pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad, por meio da portaria número 10, de 24 de abril de 2007, e tem como objetivo específico avaliar o nível de alfabetização dos educandos das primeiras séries do Ensino Fundamental. Dessa forma, de acordo com o documento, as redes de ensino poderão ter um diagnóstico, que não se constituirá tardio, das dificuldades de aprendizagem, objetivando a concorrer para a melhoria da qualidade do ensino que seja concernente com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

De acordo com a Portaria nº 10/2007, é de obrigação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) disponibilizar para a rede fundamental o instrumento necessário à avaliação, bem como o material de instrução e de procedimentos. O

¹ Para fins de origem do termo, interessa saber que ele “foi cunhado nos Estados Unidos na década de 1930 e utilizado pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra, indicando a capacidade de entender instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares” (CASTELL; LUKE; MACLENNAN, 1986 *apud* RIBEIRO, 1997, p 145). Entretanto, o sentido através do qual é abordado, nessa dissertação é o mesmo

INEP também estabelece os critérios específicos para a participação das redes de ensino neste teste.

Vinculada ao projeto “Ler+Sergipe – leitura para o letramento e cidadania” (Programa Observatório de Educação, edital 36/2010), cujo objetivo é diagnosticar as causas do fracasso na aprendizagem inicial da leitura – um processo essencial ao exercício das práticas sociais de leitura –, com especial atenção à variação linguística do alfabetizando, esta dissertação vem a contribuir para a avaliação de políticas públicas para a alfabetização: formação do professor alfabetizador, com a descrição da concepção e análise da aplicação da Provinha Brasil e dos seus resultados, aferidos em uma escola da rede municipal de Aracaju. Trata-se de um estudo de relevância para Educação Brasileira, uma vez que a carência nas habilidades de leitura e escrita são pontos nevrálgicos para o efetivo processo de aprendizagem.

Os objetivos traçados para este trabalho são os seguintes:

- a) Compreender o contexto educacional no qual a Provinha Brasil está inserida;
- b) Descrever os documentos que orientam a realização da Provinha Brasil;
- c) Apresentar os pressupostos linguísticos pertinentes à Provinha Brasil;
- d) Apontar os estudos já provocados pela Provinha Brasil;
- e) Pesquisar as concepções linguísticas estudadas nos cursos de Pedagogia do estado;
- f) Verificar a influência das concepções linguísticas e da formação do professor no processo de aplicação da Provinha Brasil.

A coleta de dados do projeto *Ler+Sergipe: Leitura para o letramento e cidadania* exhibe o Certificado de Apresentação à Avaliação Ética (CAAE - 0387.0.107.000-11). Especificamente para esta dissertação, foram realizadas duas observações da aplicação da Provinha Brasil, uma no dia 24 de abril e a outra no dia 25 de novembro, ambas em 2010. A segunda aplicação foi devidamente gravada e transcrita e submetida a uma análise, explanada no quarto capítulo.

As partes que compõem este estudo são organizadas em quatro capítulos, além da introdução e considerações finais. No primeiro capítulo, atendendo ao objetivo específico *a*, apresentou-se uma contextualização do sistema educacional brasileiro, numa tentativa de resgatar a dimensão histórica do saber pedagógico, seguida de uma abordagem dos sistemas educacionais de avaliação no Brasil, a fim de inserir análises criteriosas acerca do objeto de estudo em questão: A Provinha Brasil. No segundo capítulo, de acordo com o objetivo *b*, realizou-se uma descrição do instrumento diagnóstico, enfocando a sua origem, objetivos e

suas repercussões teóricas. Ainda nesse capítulo, conforme objetivos *c* e *d*, foram demonstrados conceitos linguísticos sob a ótica dos documentos oficiais norteadores do professor-alfabetizador, de acordo com a avaliação dos estudos linguísticos.

O terceiro capítulo enfatiza formação do professor das séries iniciais, numa tentativa de demonstrar se os cursos superiores da realidade sergipana contemplam os requisitos linguísticos básicos para uma boa aplicação da Provinha Brasil, como os conceitos de Leitura, Alfabetização, Letramento, Gêneros Textuais e Consciências Fonológica e Sociolinguística, em consonância com o que preconiza o objetivo *e*. Por se tratar de um estudo analítico da aplicação de um sistema avaliativo, através da observação da aplicação de atores sociais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, o recorte que delimita esse caso reivindicou uma abordagem, num primeiro momento, qualitativa, pois esta pode oferecer uma perspectiva mais verossímilhante da realidade a ser analisada. No que concerne à avaliação de processo, a pesquisa qualitativa aquilata a perspectiva interna, uma vez que se irão considerar os sujeitos participantes (professor/aplicador x aluno) da situação estudada. O quarto capítulo, para atender à orientação do objetivo específico *f*, é destinado à análise da aplicação da Provinha Brasil e apresenta a transcrição das falas dos docentes, confrontando-a com a orientação do Caderno do Professor/Aplicador, a fim de que possam ser analisados o posicionamento linguístico do alfabetizador frente à leitura do material e possíveis questionamentos dos alunos, bem como a condução da aplicação da prova, em consonância com as orientações do Caderno do Professor/Aplicador.

Consiste, portanto, em um trabalho que contribuirá para a continuidade e/ou melhoria da aplicação/elaboração deste instrumento que visa a, antes de qualquer coisa, ajudar o docente no processo de alfabetização de seus alunos.

1 O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Mesmo incorrendo no risco de simplificação, este capítulo sintetiza os primórdios pedagógicos do Brasil, uma vez que se acredita que essas reminiscências sejam necessárias para melhor se compreender o contexto educacional no qual a Provinha Brasil está inserida. Aranha (1996, p. 17) corrobora com a importância dessa busca pelas memórias, afirmando que é no passado que se originam as raízes do presente e que, por meio dele, pode-se ter sentido o presente. Dessa forma, este capítulo inicial serve, sobretudo, para alicerçar o fio condutor que orienta essa análise.

A partir década de 1990, o Brasil vem construindo políticas públicas promissoras para o desenvolvimento da educação no país, por isso, a Provinha Brasil se contextualizará a partir deste decênio².

1.1 1990: A DÉCADA DO CULTO À AVALIAÇÃO

A Nova República, fase da história política brasileira que se inicia na década de 1980, tinha dois desígnios políticos em curto prazo: primeiro, o de anular as leis oriundas do regime militar, cognominadas pelo então senador Fernando Henrique Cardoso de “entulho autoritário”; o segundo objetivo versava sobre a eleição de uma Assembleia Nacional Constituinte para a elaboração de uma Constituição que restaurasse o Estado de Direito. A Constituição de 1988 fora promulgada depois de extenso movimento pela redemocratização do país. A Carta Política se comprometeu, principalmente, com a universalização do ensino fundamental e a extinção do analfabetismo.

Em dezembro de 1996, foi aprovado o projeto de Lei da nova Lei das Diretrizes e Bases (LDB³), enviado à Câmara Federal pelo Senador Darcy Ribeiro sob o número 9394. Além de

² Para conhecimento da educação no Brasil do momento anterior à década de 1990, sugere-se Aranha (1996); Azevedo (1971); Ghiraldelli (1990); Paiva (2003); Peeters; Cooman; (1971), Ribeiro (2001); Saviani (1997; 2008; 1994), etc.

³ A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi escrita na Câmara dos Deputados e no Senado Federal sob uma atmosfera de muita polêmica, uma vez que se transformou, inicialmente, em uma contenda dos interesses privatistas em oposição ao alastramento do ensino público que durou treze anos, a partir da mensagem presidencial nº. 605, de 29 de outubro de 1948, que mostrou ao Poder Legislativo o seu anteprojeto, elaborado por uma comissão de educadores, conduzida por Manoel Lourenço Filho.

delinear os princípios educativos, especificou também os níveis e modalidades de ensino, regulou e regulamentou a estrutura e o funcionamento do ensino nacional.

A LDB não se restringe apenas à escola, mas abrange todos os locais onde se dá o processo educativo. Seus primeiros artigos discorrem acerca da compreensão do termo educação. Segundo essa nova lei, os níveis de ensino da educação brasileira se dividem em Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Técnico. A Educação Infantil é uma modalidade de ensino que contempla alunos da faixa etária de 0 a 5 anos. O Ensino Fundamental é uma das subdivisões da educação básica que tem, atualmente, uma duração total de 9 anos, período no qual crianças de 6 a 14 anos obrigatoriamente devem efetuar matrícula. Este nível de ensino contava com um período de 8 anos, entretanto, foi ampliado para 9 anos pela lei 11.274/2006 e, a partir de então, é obrigatória a matrícula aos 6 anos, idade em que o aluno cursará o Ensino Fundamental. As Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de 9 anos esclarecem que “a opção pela faixa etária dos 6 aos 14 e não dos 7 aos 15 anos para o Ensino Fundamental de nove anos segue a tendência das famílias e dos sistemas de ensino de inserir progressivamente as crianças de 6 anos na rede escolar.” (BRASIL, 2004, p.16). Com essa atitude, pretende-se que o setor popular seja o maior beneficiado, uma vez que a maioria das crianças de seis anos, que integram a classe média e alta, já frequentam a educação infantil ou a primeira série do ensino fundamental. No ano seguinte, 2005, foi dado o prazo de até 2010 para os estados e municípios adaptarem-se à nova quantidade de anos.

As avaliações da Prova Brasil, instrumento de avaliação que examina o nível de letramento dos alunos da escola pública, de 5º e 9º anos, acusaram o baixo nível em leitura dos alunos dessas séries. Esse foi um dos motivos que levou o governo a criar a Provinha Brasil, instrumento que procura diagnosticar o problema de deficiência em leitura dos alunos, levando o professor a refletir acerca das suas práticas e trabalhar em prol de uma melhora no nível de leitura dos alunos. Esses dois instrumentos (Prova Brasil e Provinha Brasil) nada mais são que propostas complementares de melhoria da educação. Enquanto este diagnostica o nível de letramento e alerta o professor, motivando-o a uma modificação de sua prática docente, aquele avalia os alunos no sentido de investigar se o diagnóstico e a possível alteração no método de ensino contribuíram para a melhoria na competência leitora dos alunos das séries finais do segundo e quarto ciclo. Acentue-se que as notas da Prova Brasil compõem o IDEB, mas as da Provinha Brasil não têm esse intuito porque objetivam “fornecer respostas diretamente aos alfabetizadores e gestores da escola, reforçando, assim, uma de suas finalidades que é a de construir um instrumento pedagógico, sem fins classificatórios” (BRASIL, 2009b, p.7). Isso porque a Provinha Brasil tenciona, com os

resultados, reorientar as práticas do professor alfabetizador. Eis o motivo principal por que acreditamos ter a Provinha Brasil importância maior que a Prova Brasil, que só afere resultados sem visar a nenhuma prática que possa vir a influenciar diretamente numa possível mudança da aprendizagem dos alunos. A Provinha Brasil, por conseguinte, além de influenciar as práticas docentes dos professores alfabetizadores, também, contribui para uma melhora no índice de desempenho da Prova Brasil.

Embora a escola pública brasileira tenha uma trajetória marcada por resultados insatisfatórios na educação, dados do IDEB⁴ (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) demonstram um crescimento nas notas dos estudantes. A década de 1990 representou o período mais promissor em tentativas pontuais para diminuir o fracasso escolar. Planos, propostas e diagnósticos foram apresentados para diminuição ou correção do problema. Empreenderam-se mudanças na legislação federal acerca da educação, culminando com a aprovação da já mencionada LDB. A criação do FUNDEF⁵ e dos sistemas de avaliação externa, a exemplo do SAEB, do ENEM e da Prova Brasil, além do perfilamento dos PCN nos diversos níveis de ensino, entre outras ações, completaram o panorama da presente política educacional. Nesse sentido, percebemos que a avaliação externa tem se estabelecido como um dos identificadores da condição educacional no país e é sobre ela que a seção posterior discorrerá.

1.2 SOBRE A AVALIAÇÃO ESCOLAR

Autores como Luckesi (1996), Perrenoud (1999), Azevedo (2000), Vianna (2005), Carvalho (2009), entre outros, muito têm discorrido, ao longo dos anos, acerca da avaliação. Como se pôde na seção anterior, além da LDB e dos PCN, a década de 1990 foi promissora porque inovou com a criação de sistemas de avaliação.

⁴ Na primeira fase do ensino fundamental, o IDEB passou de 4,2 para 4,6, superando a meta prevista para 2009 e atingindo antecipadamente a de 2011. A análise do crescimento nesse nível mostra que o aumento de notas dos estudantes nas provas responde por 71,1% do acréscimo no IDEB. O percentual de 28,9% da evolução se deu em razão da melhora nas taxas de aprovação escolar. Nos anos finais do ensino fundamental, o IDEB do País evoluiu de 3,8 para 4,0, superando a meta para 2009 e também ultrapassando a de 2011, que é de 3,9. O aumento nas notas que os estudantes obtiveram na Prova Brasil explica 64% desse crescimento, enquanto os outros 36% são decorrentes da melhora nas taxas de aprovação. No caso do ensino médio, o IDEB do Brasil avançou de 3,5 para 3,6, superando a meta nacional de 2009. O crescimento na faixa ocorreu fundamentalmente em razão do desempenho dos estudantes, que contribuiu com 57,9% do aumento do indicador.

⁵ O FUNDEF é um fundo que recolhe 15% dos principais impostos do estado e município, aplicado com exclusividade, no ensino fundamental. Os recursos são distribuídos de acordo com o número de alunos na rede de ensino cujo valor/aluno se estabelece anualmente. (SOUZA JUNIOR, 2000).

Avaliação, na visão de Luckesi (1996, p. 33), “é como um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”. Em outras palavras, a avaliação expressa valor ou qualidade a um objeto, levando-se, portanto, à tomada de decisão sobre ele. No contexto educativo, tanto no que se refere ao sistema ou à unidade, a avaliação direciona-se a um fim que implica também na tomada de decisões acerca do objeto.

De acordo com Azevedo (2000), o Brasil já revelava interesse pela avaliação do sistema de ensino, desde a época de 1930. No entanto, somente em meados dos anos 1990 é que esse interesse pela avaliação adquire grandes proporções, em virtude do fato de que, também nessa década, surge uma preocupação crescente quanto aos rumos que a educação vem tomando até os dias de hoje. Por isso, o governo federal criou o Plano Nacional de Educação (PNE), que entrou em vigor em 2011 e deve se estender até 2020. Dez diretrizes objetivas e vinte metas, seguidas de respectivas táticas para a concretização, são apresentadas no plano. Essas metas são semelhantes ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado em 2007, no que diz respeito à sua visão sistêmica de educação. Todos os níveis de ensino são beneficiados. No que diz respeito ao ensino fundamental, que contempla a Provinha Brasil, é estabelecida a meta 5. Esta tem como prioridade “alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade.” (BRASIL, 1988, p.7) e, para tanto, pretende utilizar-se de sete estratégias, das quais, duas interessam a essa dissertação:

5.1) Fomentar a estruturação do ensino fundamental de nove anos com foco na organização de ciclo de alfabetização com duração de três anos, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano. 5.2) Aplicar exame periódico específico para aferir a alfabetização das crianças. (BRASIL, 1988, p. 7).

Ambas as estratégias já foram cumpridas: o ensino fundamental, que já se estrutura em nove anos, do 1º ao 9º ano; e a Provinha Brasil, exame periódico para medir o nível de alfabetização das crianças, que já fora instaurado desde 2008, no intuito de analisar informações de eficiência e eficácia das escolas.

É importante ressaltar, antes da exposição dos sistemas de avaliação, que o processo avaliativo não se encerra com a coleta dos resultados. A avaliação deve continuar após a interpretação desses resultados no intuito de melhor compreender a realidade escolar, possibilitando uma tomada coerente de decisões e reelaborando ações que amenizem ou extingam os problemas avaliados. Deste modo, a avaliação deve estar atrelada a uma ótica política que permita questionamentos acerca do seu papel na sociedade.

As políticas públicas no Brasil têm a avaliação do rendimento dos sistemas avaliativos como um de seus objetivos, mas que não são determinantes para mudar estruturalmente a educação. As avaliações são práticas importantes para que os resultados obtidos sejam estudados visando a

uma possível ação que resolva os problemas da escola. Para tal, é necessário que as avaliações ocorram no âmbito escolar e nacional. Jamais esses resultados deverão ser usados como forma de punição de estabelecimentos, alunos ou professores. (DEPRESBITERIS, 2001, pp. 145-146).

Em 2007, o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa) criou o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação) que é um indicativo calculado através da taxa de rendimento escolar e dos dados obtidos pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e Prova Brasil. Uma escola é bem classificada (em uma escala de zero a 10), através da avaliação do IDEB, se tiver um baixo registro de repetências e desistências, além de um bom resultado na Prova Brasil.

O SAEB surgiu nos anos 1980 como o primeiro sistema que afere o desempenho da realidade educacional brasileira, através de dados que só passaram a ser comparados em 1995. Consoante Portaria nº 932, de 21 de março de 2005, o SAEB compõe-se de dois procedimentos: um é a ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica), conhecida nos meios de divulgação como SAEB e tem como foco as gestões dos sistemas educacionais; o outro é a ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento), que tem foco em cada unidade escolar, caracteriza-se como mais detalhada que a ANEB e é conhecida em suas divulgações como Prova Brasil.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) coleta informações sobre o desempenho acadêmico dos alunos brasileiros, apontando o que sabem e são capazes de fazer, em diversos momentos de seu percurso escolar, considerando as condições existentes nas escolas. Os dados, obtidos com a aplicação de provas aos alunos e de questionários a alunos, professores e diretores, permitem acompanhar a evolução do desempenho de diversos fatores associados à qualidade e à efetividade do ensino ministrado nas escolas. (BRASIL, 2007, p.3).

O SAEB aplica questionários contextuais aos alunos, professores e diretores, no intuito de levantar informações acerca da origem familiar, dos seus hábitos e condições de estudo. (FRANCO, 2001, p. 17). Ocorre a cada dois anos e avalia alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental (Prova Brasil) e 3º ano do ensino médio (ENEM).

Com os resultados aferidos, o SAEB prepara matrizes que mostram os conteúdos que realmente têm sido ensinados nas escolas brasileiras. A par desta informação, o governo pode encontrar caminhos que avaliem as políticas da educação e onde se deve investir para a melhoria da qualidade de ensino, o que está estritamente relacionada com os objetivos do SAEB, que tem como principal finalidade “oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a universalização do acesso e a ampliação da qualidade, da equidade e da eficiência da educação brasileira.” (BRASIL, 2007, p. 3).

É importante que se esclareça que a diversidade cultural brasileira dificulta a eficiência das avaliações e a escolha de conteúdos comuns às propostas curriculares de cada estado, por isso não podemos dizer que os resultados avaliados são totalmente verossímeis.

A Prova Brasil é uma avaliação que tem metodologia similar à do SAEB. Juntos contribuem para a construção do IDEB. Esse instrumento avaliativo foi criado em 2005 e possibilitou a expansão dos resultados. Por meio do IDEB teve-se acesso aos resultados não somente do país como também dos municípios e das escolas envolvidas. São avaliados alunos da rede pública urbana de 5º e 9º anos, do ensino fundamental, no que se refere às disciplinas de língua portuguesa e de matemática, enfocando, respectivamente, a habilidade em leitura e a resolução de problemas.

As escolas não são obrigadas a participar do SAEB ou da Prova Brasil. Contudo, aquelas que desejarem participar do SAEB serão convocadas, via sorteio. Na Prova Brasil, a participação é realizada mediante adesão das secretarias municipais e estaduais de educação. A nota da prova não tem caráter punitivo e muito menos classificatório, pois como já se explicou acima, não é intuito das políticas públicas brasileiras fazer esse tipo de uso dos resultados. Pelo contrário, os dados obtidos nesta avaliação devem suscitar debates pedagógicos, que levem professores e diretores a discutirem melhorias na educação. No entanto, é esse mesmo tipo de avaliação, de caráter não punitivo que, contraditoriamente classifica, numa escala de 0 a 10, uma escola que tenha obtido um bom resultado na Prova Brasil.

Uma vez expostos os principais sistemas avaliativos do país, esclarece-se que não foi realizada menção à Provinha Brasil porque este instrumento diverge do SAEB e da Prova Brasil, no sentido de não se prestar à avaliação dos alunos, mas à apuração dos dados obtidos com a aplicação. A Provinha Brasil é uma iniciativa pioneira do Governo Federal de estancar uma situação que já se alastra, com aumento expressivo e paulatino, por muitos anos: o analfabetismo. Na próxima seção será feita uma explanação acerca desse problema e das tentativas, ao longo dos anos, de uma erradicação, aparentemente sem sucesso.

1.3 ANALFABETISMO NO BRASIL: INDICADORES E TENTATIVAS DE ERRADICAÇÃO

Um grave problema que ronda a educação brasileira, desde a introdução do sistema jesuítico no país, é o analfabetismo. Segundo estudo de Bortoni-Ricardo (2008, p. 2), este é, possivelmente, o mais importante problema social brasileiro e “está na raiz de todos os grandes problemas sociais no Brasil”, já que nasceu com ele e se constitui tão antigo quanto ele. Existe aqui

um número muito elevado de analfabetos e de pessoas que não conseguiram concluir seus estudos na idade adequada. Essa situação é uma realidade social que surgiu durante o período colonial, quando da chegada dos portugueses.

Oliveira (2007, p.27) corrobora com a posição de Bortoni-Ricardo (2008) quando afirma que o problema da alfabetização é histórico e advém da colonização, com a chegada de mercenários e imigrantes e se agravou com o tráfico de escravos africanos.

Não se pode negar, portanto, que o analfabetismo foi, e é ainda hoje, a causa da desigualdade social, uma vez que desde os primórdios, a educação brasileira era destinada à elite.

Fazendo uma comparação com os demais países da América Latina, o Brasil é o 20º colocado em população alfabetizada, figurando com 11,1 milhões de analfabetos, acima de 15 anos. (BRASIL, 2007). É necessário desconsiderar aqui a dimensão continental do Brasil como um dos obstáculos para sanar o analfabetismo no país, uma vez que dados do IBGE demonstram que países muito maiores conseguiram quase que extinguir o analfabetismo adulto, a exemplo dos Estados Unidos (99%), da China (91%), do Canadá (99%) e da Rússia (99%). (BRASIL, 2005).

A tabela 1 mostra uma queda percentual bastante significativa de 1900 para 2005 no analfabetismo da população brasileira: de 65,3% para 8,82%. Apesar disso, em valores absolutos, eram menos de 7 milhões do passado *versus* os pouco mais de 9 milhões da atualidade. Em outras palavras, a visível inclinação percentual não é equivalente ao número de analfabetos, já que o número absoluto não diminuiu. Apesar de a população ter aumentado, num período de 100 anos, e a porcentagem de analfabetos ter diminuído, o número absoluto de analfabetos aumentou em 4 milhões.

Figura 1: Analfabetismo: indivíduos com mais de 14 anos. Brasil (1900-2005)

ANO	TOTAL (milhões)	ANALFABETOS (milhões)	TAXA DE ANALFABETISMO (%)
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,0
1960	40.233	15.964	39,7
1970	52.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6
2001	85.430	11.646	9,72
2002	82.091	11.190	9,34
2003	80.596	10.987	9,17
2004	79.454	10.831	9,04
2005	77.520	10.567	8,82

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2001/2007.

Os dados da tabela 1 mostram, ainda, que houve um aumento no número de analfabetos porque a população brasileira também cresceu. Com isso, pode-se constatar que a diminuição percentual é enganosa, pois não reflete uma subtração do número de analfabetos. Ainda há a mesma quantidade de analfabetos que existia em 1900, 6.348 milhões acrescida, contudo, de exatos 9.947 milhões de habitantes. É, igualmente, o que se pode constatar com Saviani (2008a, p.231), quando ele reitera que, atualmente, embora se possa comprovar a queda na taxa de analfabetismo para cerca de 30%, o número absoluto de analfabetos quadruplicou.

Um fato interessante a se observar, em Bortoni-Ricardo (2008b, p.4), no que tange ao analfabetismo, é o concernente à mudança de conceituação. Antes de 1940, se usava como indicador de alfabetização uma declaração simples de que o indivíduo sabia ler ou escrever; bastava examinar se a pessoa sabia escrever seu próprio nome. Até 1958, analfabeto era toda pessoa que não conseguia “ler ou escrever algo simples.” Em 1978, esse conceito foi substituído por analfabeto funcional que “é um indivíduo que, mesmo sabendo ler e escrever frases simples, não possui as habilidades necessárias para satisfazer as demandas do seu dia-a-dia e desenvolver-se pessoal e profissionalmente.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.4).

Atualmente, em consonância com dados mais recentes do IBGE, aproximadamente 10% da população maior de 15 anos é formada por analfabetos, o que corresponde a quase 14,2 milhões de indivíduos (BRASIL, 2010). Então, se atualmente é curioso verificar que, apesar do elevado porcentual de crianças e jovens frequentando a escola, a taxa de analfabetismo no Brasil se conserva alta, pior seria se a constatação desse índice fosse voltada para o letramento.

O termo *analfabeto* traz, em sua menção, uma carga pejorativa muito alta e é profundamente estigmatizante. A pessoa que recebe esse cognome carrega os conceitos de estupidez, cegueira, subdesenvolvimento, pobreza, entre outros. Freire (2001, p.15) consegue, em 1968, condensar as concepções preconceituosas, ainda hoje recorrentes acerca do analfabetismo:

A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara ora como uma “erva daninha” – daí a expressão corrente: “erradicação do analfabetismo” –, ora como uma “enfermidade” que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser “curada” e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilização” de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da “incapacidade” do povo, de sua “pouca inteligência”, de sua “proverbial preguiça”. (FREIRE, 2001, p. 15).

Para o autor, essas concepções distorcidas têm um caráter ideológico que camufla a realidade de uma cultura que tem função dominadora sobre os analfabetos. Tal cultura, de acordo com Cagliari (1989, p.10), reforça a importância de existirem analfabetos, porque não há “nada

melhor do que a ignorância para gerar a obediência cega, a subserviência e o conformismo, como destino irrevogável da condição humana”. Freire (2001, p.15) acredita, portanto, que o analfabetismo não se constitui uma praga que possa ser erradicada, mas uma manifestação concreta de injustiça social.

Entre os analfabetos absolutos que, na pesquisa feita em 2003 pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional⁶ (INAF), que contemplam 8% da população, existem aqueles que compõem 30% da população brasileira: os analfabetos funcionais⁷. Para essa terminologia, encontrou-se dificuldade para defini-lo nas literaturas pesquisadas. O que se pode observar, durante as consultas, é que o termo alfabetismo principia o analfabetismo.

Do final da década de 1970 ao início da década de 1990, o termo analfabetismo funcional obteve definições várias: A Unesco sugere a criação de duas terminologias – alfabetismo funcional e analfabetismo funcional. Para que o conceito do segundo pudesse ser inferido, conceituou aquele alfabetizado funcional como o indivíduo que tem a capacidade de “utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu conceito social e usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida.” (UNESCO, 1979). Na década de 1990, o IBGE, baseando-se no número de séries concluídas pelos estudantes, definiu o analfabeto funcional como aquele que possui “menos de quatro anos de escolaridade.” Sciliar-Cabral (2003).

Mais recentemente, em 2001, um órgão, de iniciativa não-governamental, o INAF, conceitua e classifica os níveis diferenciados de analfabetismo funcional: alfabético, rudimentar, básico e pleno. O nível alfabético corresponde àquele grupo que não consegue executar tarefas simples como ler palavras e frases. O rudimentar corresponde àquelas pessoas que não conseguem inferir informações explícitas da leitura de um texto simples e curto. O nível básico é o concernente às pessoas que já leem e compreendem texto de extensão média e nele conseguem fazer pequenas inferências, no entanto, têm dificuldade de realizar operações que envolvam muitos elementos, etapas ou relações. Por fim, o nível pleno é correspondente às pessoas que não têm nenhuma dificuldade de ler textos mais longos, podendo ser capaz de fazer análise e comparar partes, distinguir fato de opinião e de realizar inferência e síntese.

⁶ Criado em 2001, este indicador, que não é de iniciativa do governo do estado, mas privada, demonstra os níveis de analfabetismo funcional da população brasileira adulta, oferecendo “informações de práticas de leitura e escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade. Disponível em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00&ver=por

⁷ Para maiores dados acerca do analfabetismo funcional, consultar Paiva (1997) e o INAF (2001).

O governo brasileiro tem deflagrado, no decorrer dos anos, muitas iniciativas na tentativa de erradicar o analfabetismo, aliás, há quem diga que tão antigas quanto o analfabetismo são as tentativas de extingui-lo⁸. (PINTO *et alii*, 2000, p.523).

Os autores sugerem que a culpa de esses programas terem fracassado em seu objetivo maior – alfabetização – não foi da população, que sempre se predispôs ao engajamento. Para eles, é necessário investir na qualidade desses programas, focando sua atenção nos “diferentes perfis” do alfabetizando e na qualificação do alfabetizador.

Em 2003, outro Programa é instaurado pelo MEC para mais uma tentativa de extinção dos analfabetos no Brasil. O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) intenta não somente erradicar o analfabetismo, mas também volta-se para levar os alfabetizandos a despertarem o interesse por aumentar o nível de escolaridade, já que intenta atender jovens, adultos e idosos cujo percentual de analfabetismo do seu município seja igual ou superior a 25%. Desse percentual, 90% localizam-se na região Nordeste. Podem aderir ao programa, por meio das resoluções específicas publicadas no Diário Oficial da União, estados, municípios e o Distrito Federal (BRASIL, 2004b).

Prospectando esse cenário, o número absoluto de analfabetos ainda pode aumentar se não forem tomadas medidas urgentes quanto àqueles que estão inseridos no processo inicial de alfabetização na educação infantil. E esse é um dos motivos, a constatação do alto índice de analfabetismo aferido através da aplicação de iniciativas avaliativas aqui percorridas, que levou o governo a implantar, em 2008, a Provinha Brasil. Como acentuado outrora, o fato de o nome da Prova ter sofrido processo de variação em grau, não implica também que seus objetivos tenham menos importância que os da Prova Brasil.

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 dificuldades basilares de leitura e de escrita. Dessa forma, os discentes 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. É devido ao baixo nível de alfabetização, que o Brasil ocupa, de acordo com o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), a 57ª posição. O fato é tão alarmante que chega a ser

⁸ Para verificar os programas, consultar PINTO *et alii*(2000, p.553).

comentado pela conceituada revista britânica *The Economist*⁹ numa matéria intitulada “Um país de não-leitores”.

Vimos, nesse capítulo, que uma avaliação diagnóstica, em nível de alfabetização, das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras se faz pertinente. O INEP, desde a introdução do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990, produz indicadores, através do IDEB, sobre o sistema educacional brasileiro. Um desses indicadores apontava para a baixa habilidade em leitura dos estudantes. Ante tal fato, uma das iniciativas do governo foi a criação da Provinha Brasil, descrita no capítulo a seguir.

⁹ A matéria discorre sobre os possíveis motivos de o Brasil ter ficado em 27º lugar, num ranking de 30 países, gastando 5,2 horas por semana com um livro. Entre os motivos, o texto elenca a negligência à educação em séculos de escravidão, o fato de a escola primária somente ter se universalizado nos anos 90 e, por fim, a experiência eletrônica ter chegado antes da leitura escrita, a exemplo do rádio, na década de 30 e da internet, nos dias atuais. O governo, no entanto, não se omite ao problema e procura resolvê-lo mediante abertura de bibliotecas e financiamento de editoras, entre outras ações. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u58816.shtml>

2 A PROVINHA BRASIL

Este capítulo descreve o instrumento diagnóstico em estudo e apresenta os conceitos linguísticos que influenciaram as bases teóricas da Provinha Brasil, ao mesmo tempo em que expõe os estudos já realizados nesta área.

2.1 DESCRIÇÃO E PROPOSTA DO INSTRUMENTO

Aplicada pela primeira vez em abril de 2008, a Provinha Brasil é uma das iniciativas do Governo Federal para melhorar o nível de habilidade de leitura que, de acordo com o IDEB e outros sistemas avaliativos, é deficiente. Atrelado à elaboração desse instrumento, o MEC propôs o *Plano de Metas de Compromisso Todos pela Educação*, no qual, uma das diretrizes tem como objetivo alfabetizar as crianças até a idade máxima de oito anos. Para tanto, ampliou o ensino fundamental de oito para nove anos, tendo a criança que ingressar na escola, obrigatoriamente, aos seis anos de idade. De acordo com o documento que orienta a aplicação da Provinha Brasil, essa avaliação acontece em duas fases, uma quando inicia o ano e outra quando termina. Dessa maneira, o documento pressupõe que os professores terão condições de perceber o nível com que seus alunos chegaram à escola e o que foi acrescentado de habilidades em leitura, durante o ano letivo. Ainda de acordo com o documento orientador, a Provinha Brasil não tem a pretensão de estabelecer índices classificatórios. Seu objetivo primordial é levar o professor a reavaliar os seus métodos no intuito de melhorar a aprendizagem dos alunos, entre outros objetivos, quais sejam:

Avaliar o nível de alfabetização dos alunos/turma nos anos iniciais do ensino fundamental; diagnosticar possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita. Esses objetivos possibilitam, entre outras ações: estabelecimento de metas pedagógicas para a rede de ensino; planejamento de cursos de formação continuada para os professores; investimento em medidas que garantam melhor aprendizado; desenvolvimento de ações imediatas para a correção de possíveis distorções verificadas; melhoria da qualidade e redução da desigualdade de ensino. (BRASIL, 2009a, p.8).

A despeito do que corre no senso comum dos professores alfabetizadores, a Provinha Brasil não tem intenção de classificar ou punir aluno, escola ou mesmo o

profissional da educação.¹⁰ Tanto que os resultados não são divulgados para a composição do IDEB. A intenção desse instrumento é que os dados aferidos funcionem para o professor e para a escola como uma amostragem da habilidade leitora do aluno e que, diante da constatação deles, o professor se sinta motivado a criar novas possibilidades de melhora no resultado, se negativo.

Como uma das diretrizes do *Plano de Metas Todos pela Educação*, parte integrante do PDE, anuncia a necessidade de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por meio de exame periódico específico” (BRASIL, 2009b p. 2), a Provinha Brasil deve ser aplicada aos os alunos do 2º ano de escolarização. Observa-se que essa avaliação ocorre no período que intermedeia o 1º e o 3º ano. Ou seja, a Provinha Brasil é aplicada para alunos que, tomando-se somente em consideração a idade escolar, têm sete anos de idade, o que significa que já obtiveram as primeiras noções de alfabetização no 1º ano. No 2º ano, nível em que é aplicada a Provinha Brasil, o professor submete o aluno à avaliação diagnóstica, a chamada prova de entrada, para mensurar o que aprendeu na série anterior e, em seguida, organizar o seu planejamento. Se seu nível de alfabetização/letramento for precário, o aluno ainda dispõe de mais um ano, vez que no ano seguinte, no 3º ano, contará com oito anos.

No entanto, o conhecimento da realidade etária das escolas públicas no Brasil mostra que, pelo menos, no que tange ao critério idade, a meta de alfabetizar todos os alunos que tenham oito anos será estendida para outras faixas etárias, uma vez que as séries de ensino são bastante heterogêneas, por isso, a referência é o segundo ano do ensino fundamental:

A definição dos alunos que farão o teste independe da trajetória escolar individual das crianças, tomando-se como referência o segundo ano de escolarização, ou seja, o segundo ano destinado à alfabetização e ao início do letramento, de acordo com a estrutura do ensino da unidade escolar onde ela se encontra matriculada. Os alunos com distorção idade-série, ocasionada por retenção, ingresso tardio, avanço de estudo, mas que estiverem matriculados no segundo ano de escolarização, destinado à alfabetização e letramento inicial, da instituição de ensino, devem fazer o teste da Provinha Brasil. De outra forma, aqueles alunos que não estiverem no segundo ano de escolarização não devem fazer a prova. (BRASIL, 2009a, p.9).

As habilidades que são avaliadas na Provinha Brasil foram estruturadas num documento conhecido como *Matriz de Referência para a Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial*, e que se constitui como uma referência para a elaboração do teste. A Matriz está dividida em dois eixos. O primeiro eixo trata da “apropriação do sistema de

¹⁰ Numa determinada cidade do interior de Sergipe, os professores se queixaram de a Secretaria Municipal de Educação realizar cerimônia que premiava os professores que obtivessem as melhores médias.

escrita: habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de princípios do sistema de escrita.” E o segundo eixo enfoca a leitura. Para cada um dos eixos são estabelecidas habilidades descritoras que totalizam dez, sendo três para o primeiro eixo e sete para o segundo. Então, para ser bem avaliado, no que compete à apropriação do sistema escrito, o aluno precisa:

- a) reconhecer letras;
- b) reconhecer sílabas;
- c) estabelecer relações entre unidades sonoras e suas representações gráficas.

No que concerne à avaliação da Leitura, habilidade discorrida no eixo 2, o aluno precisa saber:

- a) ler palavras;
- b) ler frases;
- c) localizar informação explícita em textos;
- d) reconhecer assunto de um texto;
- e) identificar a finalidade do texto;
- f) estabelecer relação entre as partes do texto;
- g) inferir informação.

Chamamos a atenção para o item **f)**, que na Matriz é identificado com o caractere D9, e que, segundo informação contida ao final do documento, não será avaliado “por questões técnicas”. Convém destacar que nem todas as habilidades podem ser avaliadas, visto que algumas características específicas do documento tornam essa prática inviável como “duração, questões de múltipla escolha, redução do número de questões para não tornar o teste muito extenso, controle da mediação do professor/aplicador, entre outros aspectos” (BRASIL, 2009a, p.11). A competência narrativa não pôde ser contemplada. Um estudo de Almeida (2011), analisa essa habilidade coletando narrativas, que foram escritas por alunos do 2º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Aracaju. São coletadas narrativas construídas pelos alunos em três momentos: No primeiro, os alunos criam as suas narrativas, baseando-se em uma história em quadrinhos. No segundo momento, realizam leitura oral a partir de histórias sem imagens e no terceiro, os alunos são convidados a contarem uma história, observando a sequência de figuras. Foi feita a correspondência da competência narrativa dos alunos com a competência de leitura aferida pelos resultados da Provinha Brasil, aplicada no primeiro semestre do corrente ano. Dessa forma, intenta

colaborar para o aperfeiçoamento da competência comunicativa¹¹ e com o letramento do discente.

Em média, 20 questões de múltipla escolha com quatro alternativas compõem a Provinha Brasil. Elas devem ser respondidas mediante leitura na íntegra do observador, leitura parcial ou através da leitura individual dos alunos. Antes de elaborar as questões, cada uma delas foi:

[...] previamente aplicada a diferentes grupos de crianças de todo o País, com características semelhantes àquelas às quais se destina o teste final, procedimento chamado de pré-teste de itens. Após o pré-teste, as respostas das crianças foram analisadas conforme critérios estatísticos e pedagógicos, identificando-se, assim, quais habilidades as questões medem efetivamente, se são fáceis ou difíceis, se estão adequadamente escritas e ilustradas, entre outros aspectos averiguados. (BRASIL, 2009a, p.15).

A correção dos testes se baseia no número de acertos que o aluno obteve e a pontuação é conferida levando-se em conta cinco níveis de desempenho, que puderam ser identificados a partir da análise das dificuldades que as crianças obtiveram quando submetidas ao pré-teste. Logo,

A partir da identificação das habilidades e da medida do grau de dificuldade das questões, foram definidos quantitativos mínimos de questões que caracterizam cada nível de alfabetização e letramento inicial que as crianças puderam demonstrar. Cabe ressaltar ainda que a interpretação das respostas dos alunos não pode ser feita a partir do erro ou acerto a uma questão isolada, pois o acerto ou erro a uma única questão é definido por uma série de fatores circunstanciais. Desta forma, apenas um conjunto de acertos pode garantir uma descrição segura do desempenho do aluno. (BRASIL, 2009a, p.16).

A quantidade de respostas corretas do aluno comprova quais habilidades foram desenvolvidas e informa o nível de desempenho descrito para a Provinha Brasil. Os quantitativos de acertos correspondentes a cada nível são¹²:

- a) nível 1 – até 10 acertos;
- b) nível 2 – de 11 a 15 acertos;
- c) nível 3 – de 16 a 18 acertos;
- d) nível 4 – de 19 a 22 acertos;
- e) nível 5 – de 23 a 24 acertos.

O nível 4 é aquele alcançado por alunos que já têm autonomia para ler textos simples e conseguem interpretá-los, localizando informações, fazendo inferências e identificando o assunto ou a finalidade. Demonstram as seguintes habilidades:

¹¹ O termo competência comunicativa foi criado por Hymes, em 1971, e é concebido como “varios sistemas de reglas que se reflejan en los juicios y capacidades de aquéllos cuyos mensajes manifiesta el comportamiento” (HYMES, 1995, p. 37)

¹² Estes níveis sofreram uma modificação em 2011, visto que o número de questões foi reduzido para 20.

Localizar informações explícitas e evidentes a partir da leitura de textos como bilhetes e convites, sem apoio das características gráficas; Inferir informação em textos curtos; Identificar finalidade de textos de gêneros diversos, como bilhetes, sumário, convite, cartazes; Reconhecer o assunto de um texto sem apoio das características gráficas do suporte; Localizar informação explícita, em menor evidência, em textos informativos ou narrativos um pouco mais longos. (BRASIL, 2009a, p.19).

Esses níveis correspondem teoricamente ao grau de alfabetização que uma criança alcançou e revelam a habilidade descrita na Matriz de Referência. Uma criança que acertou 21 questões está classificada no nível 4 e demonstra que as habilidades dos itens anteriores já foram desenvolvidas. Com esses dados, o professor não só pode identificar o nível em que se encontra o seu aluno, as habilidades que ele já domina, como também, ter uma ideia do que se possa esperar do progresso de alunos dos dois primeiros anos do ensino fundamental. Dos níveis estipulados, o nível 4 configura-se como aquele que mais se aproxima das habilidades esperadas por alunos do segundo ano de escolarização. Entretanto, mesmo que a maioria dos alunos atinja esse nível na Provinha de entrada, o professor deve continuar o

[...] trabalho pedagógico com os alunos (...) no sentido de expandir e aprofundar as capacidades que os alunos já demonstram ter desenvolvido. Neste sentido, espera-se que no final do 2º ano de escolaridade as crianças demonstrem ter as habilidades descritas no nível 4 e que possam aperfeiçoá-las durante os anos escolares seguintes. O Plano de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação sinaliza para que, em um prazo de 10 anos, tenhamos todas as nossas crianças neste nível ao final do segundo ano do ensino fundamental. (BRASIL, 2009a, p.16).

Os municípios que desejarem aplicar a Provinha Brasil – que assim como a Prova Brasil não é obrigatória – recebem o material impresso do MEC e do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE). Esse material constitui-se de um kit no qual estão contidos sete documentos que orientam todo o processo, desde a informação do que consta no kit à reflexão acerca da prática: As escolas recebem, portanto, cadernos de:

Passo a passo: faz parte do instrumental da Provinha Brasil e oferece informações sobre o seu contexto de criação e implementação, seu objeto e seus objetivos, os pressupostos teóricos que a fundamentam, suas metodologias, e ainda, as possibilidades de interpretação e uso dos seus resultados, assim como as perspectivas para os próximos ciclos. *Orientações para as Secretarias de Educação* – voltadas para os secretários de educação, descreve as formas de participação, as possibilidades e as limitações do instrumental disponibilizado. *Caderno de Teste do Aluno* – “Teste 1” para ser aplicado aos alunos. *Caderno do Professor/Aplicador I: Orientações Gerais* – informações sobre a aplicação do “Teste 1”. *Caderno do Professor/Aplicador II: Guia de Aplicação* – itens que compõem o “Teste 1” e instruções específicas para a aplicação de cada um deles aos alunos. *Guia de Correção e Interpretação dos Resultados* – informações sobre como corrigir e compreender as respostas dos alunos. *Reflexões sobre a Prática* – considerações sobre a alfabetização, estabelecendo relação entre os resultados da Provinha Brasil e as políticas e recursos pedagógicos ou administrativos disponibilizados pelo Governo Federal, que podem auxiliar professores e gestores na melhoria da qualidade nesta etapa do ensino. (BRASIL, 2009a, p.6, grifos nossos).

Especificamente os Cadernos do Professor/Aplicador I e II foram analisados. Um dos direcionamentos dados a esta pesquisa é contrastar os resultados da Provinha Brasil, com um olhar na aplicação. Para tanto, é necessário observar, entre outras coisas, se o professor que aplica a Provinha Brasil tem conhecimento do seu documento de orientação.

A escolha de quem deve aplicar a Provinha Brasil depende do foco que o gestor quer dar à avaliação. Se quiser ter uma visão geral de cada unidade escolar, das diretorias ou de toda rede de ensino, a aplicação deve ser feita por outros agentes capacitados e os dados da turma devem ser agregados. No entanto, se o próprio professor da turma pode aplicar o teste, esta situação seria a ideal, vez que atende de forma direta o objetivo da Provinha Brasil, que é monitorar e avaliar o nível de letramento de cada aluno.

De qualquer forma, independentemente de quem aplique, é importante que tenha ciência das orientações contidas nos *Caderno do Professor/Aplicador I* e *Caderno do Professor/Aplicador II*, bem como do *Guia de Correção e Interpretação dos Resultados*.

2.2 DESCRIÇÃO DOS CADERNOS DO PROFESSOR/APLICADOR DA PROVINHA BRASIL

O *Caderno do Professor/Aplicador I* fornece orientações gerais sobre a aplicação da prova. Sugere que os professores das turmas que farão a prova reúnam-se e estudem os documentos do kit, sanem supostas as dúvidas e planejem a organização de sala de aula. Além disso, é importante que o professor motive as crianças e as prepare para responder a prova num ambiente agradável, informando-lhes acerca do tipo de avaliação da qual participarão. No dia da prova, orienta-se que cartazes ou alfabetos ilustrados não estejam visíveis a fim de garantir a autonomia dos discentes quando da resolução das questões. O professor deve informar que os alunos irão responder um exercício para ajudá-lo a descobrir o que já sabem e o que ainda precisam saber. Também devem ser orientados a responderem apenas o que conseguirem. O Teste 1 da Provinha Brasil/2009 constitui-se , contando com a capa, de 28 páginas. São 24 questões de múltipla escolha e uma questão-exemplo para direcionar os alunos a responderem o teste. Quase todas as questões são ilustradas e algumas, salvo a leitura que o professor faz da orientação inicial para avisar que os alunos irão ler sozinhos, dependem somente da autonomia do aluno em observar a ilustração, fazer sua leitura e respondê-las. Por isso, é importante que o professor verifique se todos os testes estão completos.

No *Caderno do Professor/Aplicador – II* é disponibilizada uma cópia do Teste 1 do aluno, mas com as orientações direcionadas para o modo como as questões devem ser aplicadas, por isso é muito importante que o professor/aplicador estude o teste. O professor deve estar atento à forma de aplicação da questão que pode ser de três tipos:

Tipo 1 – Totalmente lidas pelo professor/aplicador: questões cujos comandos e alternativas precisam ser totalmente lidos por você;

Tipo 2 – Parcialmente lidas pelo professor/aplicador: questões nas quais você lerá apenas os comandos ou um deles;

Tipo 3 – Lidas pelos alunos individualmente: questões em que você lerá apenas a orientação inicial para avisar aos alunos que terão que ler sozinhos o texto, os enunciados e as alternativas. (BRASIL, 2009c, p.5).

Quando o professor estudar o *Caderno do Professor/Aplicador – II*, é imprescindível que observe, concomitantemente, o *Caderno do Aluno*, considerando os itens que foram expostos para os discentes. Dessa forma saberá como proceder no dia da prova.

Quando aparecer no protótipo do teste que se encontra no *Caderno do Professor/Aplicador – II* a figura de um megafone, significa que o professor deverá ler a questão ou as opções de resposta.

Os procedimentos devem ser cuidadosamente explicados aos alunos. Eles precisam ser orientados a prestarem atenção, uma vez que aquele é o momento de aprender a responder. O documento também dá alguns conselhos para quando iniciar a aplicação: motivar os alunos a fazerem o teste, dizendo que eles irão fazer uma atividade diferente; solicitar a atenção deles; distribuir o caderno¹³; pedir que os alunos escrevam o nome. O professor deve escrever o nome dos alunos que não o saibam ou tenham dificuldade. Informar que os alunos só devem abrir o caderno quando o professor ordenar e sempre aguardar a orientação para mudar a página. A questão-modelo na primeira página deve ser usada como diretriz para a resolução das demais¹⁴. Este exemplo pode ser copiado no quadro e então pode ser mostrado aos alunos como se deve marcar a resposta. É preciso explicar que só há uma alternativa e que esta deve ser marcada com um “X”. O professor deve se certificar, carteira a carteira, se os alunos compreenderam bem que só devem marcar um “X”. Caso eles não saibam a resposta, o quadrinho deve ser deixado em branco. O enunciado do exemplo e das

¹³ Neste caderno, cada opção de resposta está identificada por uma letra – (A), (B), (C) e (D) – para, posteriormente, facilitar a correção, mas estas letras não constam no teste recebido pelos alunos. (2009c, p.7)

¹⁴ Instrui-se também o que deve ser dito: “Agora, nós vamos fazer um exercício para aprender como responder a cada pergunta dessa atividade.” “Algumas perguntas eu vou ler para vocês, mas vocês permanecerão em silêncio ao respondê-las. Não respondam em voz alta e não deixem seus colegas saberem a sua resposta. Quem terminar deve aguardar em silêncio até que todos os colegas terminem”. “Algumas perguntas vocês lerão sozinhos. Eu avisarei quando for uma delas.” (BRASIL, 2009c, p.8).

alternativas pode ser repetido várias vezes, mas os alunos devem ser avisados que quando iniciarem a prova, só se poderá repetir a leitura duas vezes. A resposta correta não deve ser dita aos alunos e nem eles devem mostrar a sua resposta aos colegas. Os alunos que encerrarem a questão devem ser orientados a se manterem calados até que os colegas terminem e ele possa receber o comando seguinte. Os desenhos do caderno podem ser coloridos quando terminarem a prova. Os alunos devem, imediatamente depois da explicação da questão-exemplo, ser informados de que algumas questões do teste serão lidas somente por eles, sozinhos. Qualquer explicação posterior ao início da prova deve ser feita a todos, para que não haja privilégios. Os nomes como sílabas, partes, pedacinhos a que os alunos estão habituados quando impelidos a identificar ou reconhecer a sonoridade da sílaba devem ser usados para levar o aluno à compreensão

Os dois Cadernos do Professor/Aplicador foram descritos de modo pormenorizado, uma vez que se intenta identificar nas transcrições a seguir se o professor segue passo a passo as orientações. Tem-se como hipótese que um dos indicadores do (não) sucesso da Provinha Brasil depende de o professor/aplicador seguir criteriosamente as instruções.

2.3 PRESSUPOSTOS LINGUÍSTICOS SUBJACENTES À PROVINHA BRASIL

A Provinha Brasil se encaixa em uma concepção de que se problemas forem diagnosticados já nos primórdios da alfabetização, com a efetiva ação docente, os sistemas de avaliação do Brasil poderão, num futuro próximo, divulgar melhores resultados no que tange à leitura destes jovens. Mas o que é leitura? Como é que se aprende? Como é que se ensina? É fácil aprender a ler? O que é necessário para que uma criança consiga decifrar um código escrito? Quem aprende a ler, compreende o que lê? A Provinha Brasil traz questões que podem diagnosticar com êxito o nível de leitura dos alunos? Todos os questionamentos serão respondidos neste capítulo, realizando-se uma exposição das concepções linguísticas inerentes à aprendizagem da leitura, das concepções trazidas pela Provinha Brasil e dos estudos que este instrumento diagnóstico tem suscitado em exatos quatro anos de aplicação.

2.3.1 LEITURA: APRENDER A LER PARA COMPREENDER

Uma observação mais detalhada no título desta seção pode levar o leitor desavisado a crer que a aprendizagem do ato de ler tem, como consequência imediata, a compreensão. Há controvérsias. Aprender a ler e compreender o que se lê constituem, de acordo com Oliveira (2004, p.31), situações diferentes: enquanto a primeira está ligada diretamente ao processo de alfabetização, a segunda depende de “textos, contextos, estratégias e métodos próprios”.

Defendemos a concepção de leitura definida por Morais (MORAIS, 1996, p. 112-113) como um “conjunto dos processos perceptivos que permitem fazer que a forma física do sinal gráfico deixe de constituir um obstáculo à compreensão da mensagem escrita.” Em outras palavras, ler é a capacidade cognitiva que um indivíduo tem de decifrar, através da acuidade visual, a palavra escrita - o que, ainda para Morais (1996, p.112), poderia ser concebido como o processo de entrada – e pronunciá-la, executá-la através de uma representação fonêmica. No entanto, não somente a simples conversão grafema-fonema pode resumir o processo de leitura. Porque, se assim o fosse, poderíamos considerar leitura uma situação na qual um brasileiro, recém-alfabetizado, desconhecedor do idioma italiano, pronunciasse um texto neste idioma para um outro, que cego, mas fluente no idioma italiano, pudesse compreender o texto decodificado pelo brasileiro. Esta passagem deixa bem claro o que seria, em síntese, o processo de leitura: identificação do grafema¹⁵, reprodução fonológica do grafema, compreensão da conversão grafofonêmica. Este processo somente corresponderá à leitura se executado por inteiro. O brasileiro leigo apenas identificava o grafema e o reproduzia. Dessa forma, como não o compreendia, logo, não lia. E o brasileiro que ouvia também não lia porque não compreendia, pois “a leitura não atinge seu objetivo sem compreensão, todavia os processos específicos da leitura não são processos de compreensão, mas que levam à compreensão.” (MORAIS, 1996, p. 114).

O processo de alfabetização não deve se limitar especificamente à decodificação, embora a decodificação seja um processo necessário à leitura. Por outro lado, a ignorância total do processo de decodificação, em detrimento da adoção de práticas de letramento, tem deixado o processo de aprendizagem da leitura deficitário. Por isso, o autor levanta críticas severas às atuais práticas brasileiras de alfabetização.

¹⁵ Segundo Scliar-Cabral (2003, p. 27), grafema consiste em “uma ou mais letras que representam um fonema”.

A leitura é, desse modo, um processo que abrange as duas etapas: decodificar e compreender. A síntese do conceito não diminui a complexidade do processo que, para ser concretizado, acreditamos dever obedecer a algumas concepções: alfabetização, consciência fonológica, letramento e conhecimento dos gêneros textuais.

A Matriz de Referência da Provinha Brasil foi organizada a partir de um documento chamado *Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental* (Proletramento) e de outros documentos do INEP que orientam as avaliações de âmbito nacional. Possui cinco linhas de direcionamento que visam à aferição do processo de alfabetização e letramento (e, por conseguinte, da leitura).

A concepção de leitura que norteia a preparação da Provinha Brasil está presente no documento do Proletramento e é definida como uma prática que

[...] depende de processamento individual, mas se insere num contexto social e envolve disposições atitudinais, capacidades relativas à decifração do código escrito e capacidades relativas à compreensão, à produção de sentido. A abordagem dada à leitura, aqui, abrange, portanto, desde capacidades necessárias ao processo de alfabetização até aquelas que habilitam o aluno à participação ativa nas práticas sociais letradas, ou seja, aquelas que contribuem para o seu letramento. (BRASIL, 2007, p. 39).

Retomando a posição de leitura proposta por Oliveira (2004, p.2), observamos, na definição, um afinamento com a concepção sob a qual a Provinha Brasil está alicerçada, quando trata a leitura como “uma transformação da representação sensorial de uma mensagem escrita” (MORAIS, 2008), nada mais é do que o desenvolvimento das “capacidades necessárias ao processo de alfabetização” (BRASIL, 2007). Portanto, acreditando que a leitura se dá através desses dois processos – alfabetização e letramento – essa Matriz concebe que

[...] alfabetização e letramento são processos a serem desenvolvidos de forma complementar e paralela, entendendo-se a alfabetização como o desenvolvimento da compreensão das regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética e letramento como as possibilidades de usos e funções sociais da linguagem escrita, isto é, o processo de inserção e participação dos sujeitos na cultura escrita. (BRASIL, 2009c, p.12).

O documento PraLer o traz como objetivo para a leitura:

[...] a formação do leitor, daquele que lê com fluência, entende qualquer tipo de texto, usa sua leitura como instrumento de emancipação e crescimento, e gosta de ler. A leitura em que estamos interessados para nossos alunos é muito mais que a simples decifração de um código, muito mais que simples decodificação. A leitura que buscamos é compreensão, produção de sentido, atribuição de sentido, e depende da necessidade, do interesse, do envolvimento em situações sociais significativas, em resposta a uma busca. Por isso falamos hoje em leitura de um filme, leitura de uma imagem, leitura do cenário político, leitura do mundo. (BRASIL, 2006, p.15).

Alfabetizar é uma técnica que está diretamente ligada à decodificação, que nada mais é do que a decifração do código escrito – o alfabeto. Mais precisamente: o alfabeto codifica fonemas em grafemas”. Já a decodificação

[...] consiste em aprender a transformar fonemas em grafemas. A especificidade da alfabetização, como definida por José Morais, reside em extrair a pronúncia ou o sentido de uma palavra a partir de sinais gráficos (ou seja, a capacidade de ler), em codificar graficamente os sons correspondentes a uma palavra (ou seja, a capacidade de escrever). O que é específico à alfabetização não é a compreensão do sentido da palavra, isso o leitor já traz para a leitura a partir de seus conhecimentos e experiências anteriores. (OLIVEIRA, 2004, pp.21-22)

O conceito de alfabetização que orienta a proposta de atividades da Provinha Brasil se coaduna com o defendido por esta dissertação: um “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” (BRASIL, 2007, p. 12).

Desse modo, o que a escola precisa, portanto, é oferecer ao aluno que busca aprender a ler e a escrever, inicialmente, a possibilidade de converter os fonemas que ele já traz consigo em grafemas e levá-los a transformar esses grafemas que lhes são apresentados, em fonemas. No entanto o que observamos, atualmente, é a pressuposição da escola de que o aluno vá conseguir tal façanha, espontaneamente, de modo natural, somente a partir da simples exposição a textos prontos. Não é ruim submeter o aluno à audição de inúmeros textos, é bastante proveitoso. Contribuirá, inclusive, com a etapa posterior à decodificação – a da compreensão. Mas, certamente, não contribuirá com a assimilação do código escrito. A despeito do que postula o Construtivismo, concepção adotada, ultimamente, pela maioria dos alfabetizadores brasileiros¹⁶, o aluno, sozinho, não consegue construir o seu sistema cognitivo. Oliveira (2004, pp. 10-11) traz, em seu discurso, inúmeras afirmações que atestam a ineficácia do postulado construtivista, entre as quais, destaca-se a opinião a seguir:

Na realidade, o processo da aprendizagem da leitura e da escrita comporta uma complexa articulação de processos conscientes e inconscientes. Em primeiro lugar, os estudos experimentais mostram que, sem estimulação apropriada, a criança (ou, em todo caso, a imensa maioria das crianças) é capaz de descobrir por si só a maneira como o sistema alfabético representa a linguagem oral. A tomada de consciência do princípio alfabético requer uma instrução adequada. Faltando à criança a consciência dos fonemas, a instrução direta do princípio alfabético é

¹⁶ Consoante esclarecimento de Oliveira (2004, p.14), desde a década de 1980, a despeito da literatura científica corrente, acerca de alfabetização disseminada no mundo, no Brasil, as discussões sobre a alfabetização foram praticamente monopolizadas por uma única concepção, que atende pela alcunha de psicogênese da língua escrita, mais popularmente conhecida pelos alfabetizadores (e porque não dizer educadores) brasileiros por construtivismo, socioconstrutivismo, interacionismo socioconstrutivista. Ele informa que os paradigmas que dominam as ideias de leitura e escrita na comunidade científica internacional não são as da psicogênese ou do construtivismo, são, pelo contrário, concepções conhecidas como Ciência Cognitiva da Leitura, intencionalmente ignorada na maior parte das universidades brasileiras.

impossível. Assim o *alfabetizador tem de propor* (grifo nosso) à criança os materiais mais adequados para que ela possa efetuar sobre eles uma atividade mental de elaboração e verificação de hipóteses que conduza à descoberta daquele princípio. (OLIVEIRA, 2004, pp. 10-11).

Ainda no que concerne ao método construtivista, Gaffney e Anderson (2000 citado por SOARES, 2003, pp. 9-10) fazem um pequeno resumo do paradigma teórico que, nas últimas três décadas teve

[...] um paradigma behaviorista, dominante nos anos de 1960 e 1970, é substituído, nos anos de 1980, por um paradigma cognitivista, que avança, nos anos de 1990, para um paradigma sociocultural. Segundo os mesmos autores, se a transição da teoria behaviorista para a teoria cognitivista representou realmente uma radical mudança de paradigma, a transição da teoria cognitivista para a perspectiva sociocultural pode ser interpretada antes como um aprimoramento do paradigma cognitivista que propriamente como uma mudança paradigmática. (GAFFNEY; ANDERSON, 2000 citados por SOARES, 2003, pp. 9-10)

Essa mudança na maneira como a alfabetização era concebida para uma perspectiva psicogenética transformou sobremaneira o processo de construção da representação escrita pela criança. Esta deixa de ser estimulada a aprender o código escrito por meio de métodos considerados hoje como “tradicionais” para ter a autonomia de ela mesma se alfabetizar, ao que Soares (2003, p. 11) conceitua como “desinvenção da alfabetização”. Para a autora, “a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu a faceta linguística – fonética e fonologia”. A suplantação do método tradicional pelo construtivista deu-se porque se considerou que o problema era metodológico, então esse novo paradigma se esvaziou de critérios metodológicos. Quanto a esse fato, Soares (2003, p.11) conclui

(...) que 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 (2003, p.11)

Daí o resultado de muitos acreditarem que somente levando a criança a conviver com a cultura escrita, por osmose, ocorre a alfabetização. Essa mesma alfabetização que levava o aluno ao processo de obtenção da escrita alfabética e ortográfica foi superada pelo letramento. Os baixos níveis de competência em leitura em países desenvolvidos como os Estados Unidos e França, e em desenvolvimento, como no Brasil, suscitou o debate acerca da eficácia do método construtivista e levou “defensores do ensino direto e explícito das relações fonema-grafema” a tomarem uma atitude que, consoante Soares (2003, pp.11-12), era “perigosa” e “necessária”. Perigosa porque o retrocesso a paradigmas anteriores podia representar perdas expressivas nos progressos e conquistas das últimas décadas; e necessária porque pode representar o retorno de uma prática essencial para a aprendizagem do código escrito. O que Soares (2003) questiona é o equívoco da separação dessas práticas, pois

[...] no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. 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. A concepção “tradicional” de alfabetização, traduzida nos métodos analíticos ou sintéticos, tornava os dois processos independentes, a alfabetização – a aquisição do sistema convencional de escrita, o aprender a ler como decodificação e a escrever como codificação – precedendo o letramento – o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e de escrita, o convívio com tipos e gêneros variados de textos e de portadores de textos, a compreensão das funções da escrita. (SOARES, 2003, p. 14-15)

Quanto à classificação de Soares (2003) acerca do letramento e da alfabetização serem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, é necessário que se faça uma contestação. No entanto, esperar que eles sejam indissociáveis é negar o fato de o letramento ocorre antes do processo de alfabetização, quando, por exemplo, a criança é submetida à escuta de história por algum membro da família. O próprio documento norteador da Provinha Brasil entende letramento como um

[...] processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo). Esta proposta considera que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares e inseparáveis, ambos indispensáveis. (BRASIL, 2007, p. 12).

Verifica-se que o próprio documento assume uma postura errônea acerca dos processos de letramento e alfabetização. Ambos são complementares e indispensáveis ao processo de aprendizagem em leitura, mas não são inseparáveis pelos motivos já elencados.

Ponderar acerca da simultaneidade que envolve ambos os processos significa pressupor que essas ações ocorrem ao mesmo tempo, tal situação seria impossível devido às limitações de memória de curto prazo do ser humano.¹⁷

O método de alfabetização construtivista veio substituir os de base fônica, considerados improdutivos. Há, atualmente, três processos amplamente difundidos em nível

¹⁷ A memória de curto prazo é breve, por isso “o cérebro só consegue lidar com poucos conjuntos de informações; no máximo sete de cada vez [...] ele consegue lidar com a informação num prazo máximo de 12 segundos. Nesse período [...], o leitor precisa identificar a palavra, [...] ou seja, associar sua forma ao som, acessar seu sentido, decidir se aquele sentido se aplica ao contexto - que pode ser uma frase, palavra ou texto.” (OLIVEIRA, 2004, p.49).

de cognição de leitura muito importantes: a concepção *bottom-up*¹⁸, a concepção *top-down*¹⁹ e a concepção interativa²⁰.

A concepção *bottom-up*, defendida pelos defensores do método fônico processa a leitura como “um ato de defrontar-se com o material escrito e decodificar os sinais gráficos, em som articulado, em forma de palavras.” (DURAN, 2009, p. 4). Esse conceito descreve o percurso que faz a operação de leitura, que seria no caso, de baixo para cima. É o texto que manda informações para o leitor, restando-lhe apenas o papel de decodificador. Por esse ponto de vista, é necessário que o leitor tenha conhecimento das normas gramaticais e, no caso dos leitores do teste da Provinha Brasil que eles tenham consciência fonológica²¹ dos grafemas.

O processo da concepção *top-down*, cujos defensores são construtivistas, é inverso. Enquanto no primeiro, era o texto quem ditava as ordens, aqui é o leitor quem direciona o caminho da significação. Para tanto, os conhecimentos de que já dispõe contribuem para a aferição do sentido do texto.

Assim, o leitor passa a assumir outras responsabilidades no processo, que incluem a contribuição para com a construção do sentido. Agora, o leitor é responsável pelo sentido, uma vez que a leitura é permeada por sua bagagem adquirida previamente, pois é acessando essa bagagem que ele atribui significado ao texto. (DURAN, 2009, p. 6).

Como as evidências da neurociência da leitura indiciam que o conhecimento do princípio alfabético é que predispõe o aluno para a aprendizagem em leitura, o processo *bottom-up* é o mais indicado para que o aluno logre êxito nas questões da Provinha Brasil que correspondem ao primeiro eixo da matriz – a decodificação. Do segundo processo, o *top-down*, pode ser útil o conhecimento prévio que todo leitor deve ter para auxiliar na compreensão de seu texto.

No item 1, segundo instruções do Caderno do Professor/Aplicador, o docente deve solicitar do aluno que “Faça um X no quadradinho do número de sílabas/partes/pedacinhos do nome da figura” (p. 22).

Figura 2: Item da Provinha Brasil Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2009, p. 22)

¹⁸ Foi uma concepção defendida por Gough que particulariza as partes, partindo da imagem visual da palavra, depois da identificação letra por letra, da esquerda para a direita, levando a interpretá-las como fonemas (cf. DURAN, 2009).

¹⁹ Concepção defendida por Goodman que processa a leitura de forma global, mas para se compreender leva em consideração o conhecimento prévio do leitor (cf. DURAN, 2009).

²⁰ Defendida por Rumelhart, esta concepção processa os dois métodos acima, simultânea ou alternadamente (cf. DURAN, 2009).

²¹ Trata-se da capacidade metafônica, ou seja, da habilidade que tem o falante de tomar consciência dos fonemas da fala. Esse conceito será apresentado na seção posterior.

Questão: 14 Item: ALD169

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

← Quantas sílabas (ou pedaços) a palavra SAPATO tem?



(A) 1
 (B) 3
 (C) 5
 (D) 6

Para responder à questão acima, o aluno precisa ter noção do que sejam esses “pedacinhos”, precisa saber que as palavras se fragmentam neles. Tomando posse do texto, ele estará realizando uma operação de conhecimento gramatical, portanto, utilizando o processo *bottom-up*. Mas se poderia dizer que o aluno chegou a essa resolução da questão de maneira individual se o professor tivesse, em suas instruções, informado o nome da figura. Então, mesmo nunca tendo visto a figura, somente com o conhecimento gramatical, realizaria a questão, mas o professor não deu nome à figura. O que levou o aluno a acertar, conscientemente, a questão? Obviamente, o conhecimento prévio do objeto. A identificação requer isso.

Uma parte do processo *top-down* foi acionada, pois o aluno precisou se valer do conhecimento que trazia consigo para realizar, com êxito a questão. Essa bagagem cognitiva muito lembra o posicionamento de Freire (1989, p.9) em relação ao processo do leitor. O autor afirma que é imprescindível, antes de qualquer aprendizado gráfico, fazer-se uma leitura do mundo no qual se está emerso para que possa alcançar o verdadeiro significado da leitura, e a importância de se aprender a ler.

A leitura do mundo precede a leitura das palavras, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica na relação entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 9)

Esclarecendo e concluindo, a linguagem (processo *bottom-up*) e realidade (processo *top-down*) se prendem dinamicamente. A habilidade em leitura depende, pois, da

relação do texto (conhecimento grafema x fonema) e do contexto (conhecimento prévio da realidade na qual o texto ou a palavra está inserida).

Pode-se deprender da observação desses processos, irrefutavelmente entrelaçados, para a resolução de questões da Provinha Brasil, que o procedimento de leitura de que o aluno se utiliza, já que o faz de forma conjugada, é o modelo interativo, defendido por Rumelhart (1977 citado por PAZ, 2006). Ou seja, para ler questões de leitura, do teste da Provinha Brasil, o aluno precisa ter conhecimento do código escrito e estar inserido no contexto dessa pergunta para “inferir dados através da conjugação das informações contidas no texto com as informações que fazem parte da bagagem cognitiva do leitor, criando uma teia que permite o trânsito do significado.” (DURAN, 2009, pp. 18-19).

Deste modo, poder-se-ia dizer que o aluno seria um leitor competente? Não, absolutamente. Mas logrando êxito na questão anterior, pode-se afirmar certamente que ele já foi inserido no processo de alfabetização, embora não esteja plenamente alfabetizado, porque alfabetização não é um processo natural, espontâneo, osmótico. O que pode ser considerado natural são as etapas, tão naturais quanto o processo da fala, que se inicia por fonemas e não por palavras ou textos. A primeira etapa, portanto, para se ensinar a ler é saber alfabetizar e a alfabetização inicia com a decodificação.

Decodificar é ler, ler parcialmente, pois a leitura, em sua completude, demanda compreensão envolvendo habilidades e competências diferentes. Uma pessoa alfabetizada compreende muita coisa, embora não leia. Por sua vez, uma pessoa alfabetizada, embora possa ler muita coisa, talvez não compreenda quase nada. Se alguém não-alfabetizado se aventurasse em responder a questão do item 1, certamente não saberia nomear grafemicamente o objeto, compreenderia, mas não leria. Enquanto que um alfabetizado poderia ler, mas não se poderia dizer com convicção que ele conheceria o objeto, pois poderia nunca tê-lo visto. A leitura, como ato de converter grafemas em fonemas, independe da compreensão que se tenha do texto. Leitura e compreensão podem se completar, mas não são indissociáveis, nem simultâneos, mas necessários, ambos, para a formação de um leitor competente.

Assim, durante o processo de alfabetização, depois de vencida a primeira etapa da escola, que é levar o aluno à conversão grafofonêmica, a segunda etapa a ser conquistada pelo estudante é compreender aquilo que aprendeu a decodificar. Para isso, entra em cena a consciência fonológica, que faz parte de uma concepção mais ampla, que é a metalinguagem. Tomar consciência fonológica é perceber que a palavra, pronunciada ou escrita, constitui-se

de sons específicos em um agrupamento específico, em uma ordem específica. É uma etapa necessária ao sucesso do processo de leitura, pois as atividades por ela sugeridas contribuem com a sedimentação da leitura: síntese, segmentação, identificação de sílaba inicial, identificação de rima, produção de palavra com a sílaba dada, etc.

O documento que subsidia a Provinha Brasil concebe consciência fonológica como o desenvolvimento de habilidades que permitem à criança “refletir sobre os segmentos sonoros das palavras (sendo capaz, por exemplo, de contar suas sílabas orais, observar a existência de sílabas ou fonemas idênticos, comparar palavras quanto ao seu tamanho ou semelhança sonora etc.).” (BRASIL, 2007, p. 17).

E esta concepção está inserida numa das habilidades que a matriz de referência da Provinha Brasil julga imprescindíveis para o desenvolvimento das habilidades de alfabetização e letramento, pertinente ao eixo da escrita:

Para ser um escritor competente, é necessário desenvolver desde habilidades no nível da codificação de palavras formadas por sílabas simples (consoante-vogal) e complexas (consoante-vogal-consoante ou consoante-consoante-vogal, por exemplo) até escrever frases, bilhetes, cartas, histórias, entre outros gêneros, utilizando o princípio alfabético. (BRASIL, 2011, p.8).

Diversas pesquisas empíricas (CONTENT; MORAIS; ALEGRIA *ET AL.*, 1987; READ; ZHANG; NIE; DING, 1986; BRADLEY *et al.*, 1986, 1990, 1991; LUNDBERG, 1991; MANN, 1991; BRYANT *et al.*, 1990 citados por SILVA, 1997) comprovam que existe uma relação de causa e consequência entre consciência de segmentos fonéticos de palavras e o êxito da aprendizagem em leitura e escrita. Em outras palavras, a aprendizagem do primeiro eixo da Provinha Brasil está estreitamente relacionada ao conhecimento sonoro do código escrito.

Não há dúvida de que a relação entre a noção de representação fonêmica do grafema leve o alfabetizando ao aprendizado da leitura. Entretanto, Silva (1997, p. 283-284) questiona a reciprocidade da relação causa-consequência que está atrelada a esse par:

Será que a consciência fonológica enquanto uma capacidade de representação consciente das unidades fonéticas decorre da aprendizagem da leitura? Ou, pelo contrário, será que o desenvolvimento da consciência fonológica (nas suas várias dimensões, incluindo não só a consciência dos fonemas, mas também das sílabas e das unidades intrassilábicas), constitui uma base fundamental para que as crianças aprendam a ler. Ou, por outro lado, será que esta questão – consciência fonológica causa ou consequência da aprendizagem da leitura – é uma falsa dicotomia? (SILVA, 1997, p. 283-284).

As duas posições são demonstradas no texto, a partir da descrição de dados empíricos, que evidenciam que a relação consciência fonológica e alfabetização e vice-versa

comprovando que ambos os procedimentos são recíprocos e resultam na aprendizagem da leitura. (SILVA, 1997, p. 288).

Embora Soares (2003, p. 15, grifo da autora) afirme que “não há *um* método para a aprendizagem da língua escrita, há muitos métodos”, devido às muitas facetas dessa prática, ela mesma demonstra que o processo de alfabetização tem inúmeras características que, naturalmente, podem ser explicadas pelo método sintético, em especial o fônico:

[...] consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema–grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. (SOARES, 2003, p. 15).

Partindo de um princípio natural empírico de que um bebê, quando do processo de desenvolvimento da fala, inicia os sons do particular para o geral, emitindo alguns fonemas, em seguida sílabas, depois palavras, para, enfim, montar sentenças e formular textos, o método mais eficaz para se levar o aluno à tomada da consciência linguística é o método sintético e não o global. Capovilla e Capovilla explicam que

A diferença essencial entre eles é simples. O método global prega que a alfabetização deve ser feita diretamente a partir de textos complexos, que devem ser introduzidos logo ao início da alfabetização, antes que a criança tenha tido a chance de aprender a decodificar e a codificar, sendo que não há um ensino explícito e sistemático das correspondências grafema-fonema, pois se espera que a criança sozinha perceba tais relações. Já o método fônico afirma que o texto deve ser introduzido de modo gradual, com complexidade crescente, e à medida que a criança for adquirindo uma boa habilidade de fazer decodificação grafofonêmica fluente, ou seja, depois que ela tiver recebido instruções explícitas e sistemáticas de consciência fonológica e de correspondências entre grafemas e fonemas. (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004, p.11).

A consciência fonológica preconiza sub-habilidades que estão distribuídas em níveis de complexidade. Recepção de rimas, divisão de sentenças em palavras são atividades que pertencem a um grau incipiente da metafoia. A divisão de palavras, o acréscimo de sílabas em palavras, entre outros, já se encontram no rol dos exercícios intermediários do processo de leitura e escrita. O nível mais complexo de desenvolvimento dessa consciência fônica ocorre quando os alunos são convidados a analisar a sílaba inicial, subtrair sílaba, emitir rima.

Algumas dessas sub-habilidades são trabalhadas nas questões da Provinha Brasil no intuito de incentivar (ativar) a consciência fonológica.

As questões que seguem fazem parte do Caderno do Professor aplicadas no 1º semestre de 2010. Nelas, são observadas as sub-habilidades fonológicas que se quer estimular no aluno, objetivando verificar se o eixo primeiro da Matriz da Provinha pôde ser contemplado. Na figura, o professor deve pedir ao aluno que “Faça um X no quadradinho

onde estão escritos os grafemas R, E, D”. O aluno ouve, reconhece os fonemas e busca relacioná-los aos grafemas. Nesta questão, evoca-se a sub-habilidade de reconhecimento de letras e, ao ler a orientação, o professor possibilita ao aluno refletir acerca dos sons e tomar consciência deles.

No item 3, é solicitado ao aluno que “Faça um X no quadradinho em que aparece a primeira letra do nome CAMA”. Essa capacidade de identificar sílabas ou fonemas que se repetem no início da palavra denomina-se aliteração.

Figura 3: Item da Provinha Brasil Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2009, p. 12)

Questão: 2 Item: AL0029

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 onde estão escritas as letras R, E, D.

(A) B F P

(B) R E D

(C) P A Q

(D) P U C

12 SP/09 - Fonele01

O item 4 tem o intuito de levar o aluno a tomar consciência silábica. A realização dessa questão inclina-o a conseguir executar atividades de fracionamento, aliteração e síntese. Nesse item, o professor solicita ao aluno que “Faça um X no quadradinho onde está escrita a última sílaba do nome do desenho que você viu”. O aluno, num primeiro momento, precisa reconhecer o desenho. Encerrada tal etapa, ele deve fazer associação do desenho ao nome da figura representada (síntese), dividir esse nome em sílabas (fracionamento) e encontrar a última sílaba (aliteração). É importante frisar que o alfabetizando pode chegar a essas conclusões, mentalmente ou escrevendo. Em ambos os casos, ele estará exercitando sua consciência fonológica, embora no segundo, também estimule a sua consciência fonêmica, que “propicia a aquisição do princípio alfabético” (OLIVEIRA, 2004, p. 39) e corresponde à fase escrita.

Figura 4: Item da Provinha Brasil Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2009, p. 17).

Questão: 7 Item: 0171

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

←¹ Faça um X no quadradinho em que aparece a primeira letra do nome CAMA.



(A) M
 (B) S
 (C) C
 (D) N

17 SP/09-Fiscal02

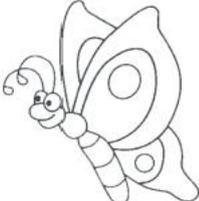
Há muitas questões em que o aluno é requisitado a demonstrar se tem consciência da palavra na íntegra, é o que demonstra o item 5. O professor pede: **“Faça um X no quadradinho onde está escrito RATO”** e o aluno, para realizar essa questão, necessita ser capaz de identificar o elemento diferente, registrado nos subitens, uma vez que as palavras só têm um traço distintivo: a primeira letra. Por meio de ações como comparação e associação do grafema silábico com o fonema correspondente, o aluno logra êxito na questão.

Figura 5: Item da Provinha Brasil Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2009, p. 25)

Questão: 15 Item: P01013CE

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

⏪ Veja o desenho silenciosamente.



⏪ Faça um X no quadradinho onde está escrita a última sílaba do nome do desenho que você viu.

(A) BOR

(B) LE

(C) BO

(D) TA

25 19/09-Teste01

Figura 6: Item da Provinha Brasil Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2009, p.13).

Questão: 3 Item: AL0175

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 onde está escrito RATO.



(A) Gato

(B) Pato

(C) Rato

(D) Tato

13 19/09-Teste01

Como podemos perceber com o exame destes itens, o sucesso na Provinha Brasil, no que se refere somente à relação aluno-texto, depende de constante exercício prévio do estímulo à consciência fonológica.

Desse modo, retomando o que dissemos no início do capítulo, a aprendizagem de leitura requer do professor o entendimento e a aplicação de quatro concepções linguísticas: alfabetização, consciência fonológica, letramento e gêneros textuais. Como se definiu aprendizagem de leitura como um processo de decodificação e de compreensão do texto, viu-se que o primeiro encerra a concepção da consciência fonológica e compõe o processo de alfabetização. O segundo, por sua vez, abarcará as duas últimas concepções citadas, o letramento e os gêneros textuais, porque estes conceitos corroboram com o processo de entendimento do texto lido, conforme se pode inferir nos dizeres do documento do Proletramento “A capacidade de reconhecer diferentes gêneros textuais e identificar suas características gerais favorece bastante o trabalho de compreensão, porque orienta adequadamente as expectativas do leitor diante do texto” (BRASIL, 2007, p. 44).

Uma vez assimilado o processo de conversão grafofonêmica, trabalhados exercícios de consciência fonológica, não significa, necessariamente, que o alfabetizando compreenda o texto que consegue decodificar. Na maioria das vezes há que se submeter o estudante a estímulos extrínsecos para que ele possa, então, alcançar este objetivo.

O profissional da educação que pensa letramento e alfabetização como práticas antagônicas, fada seu aluno ao fracasso da competência leitora. Letramento é, pois, a prática da leitura e a alfabetização é a técnica que leva à execução dessa prática. Para que aprender o código se não for para praticar? Como praticar sem conhecimento do código? As ações são de fato interdependentes, embora, como ficou claro no parágrafo anterior, ambas preexistem sem que uma necessite da outra.

Kleiman (1995, p. 19) concebe o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Soares (2009, p. 24-25), em contrapartida, acredita que o letramento não se aplique somente a práticas gráficas, explicando com uma distinção entre as terminologias alfabetizado e letrado:

[...] um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe carta que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda "analfabeta", porque não aprendeu a ler e a escrever,

mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada. Esses exemplos evidenciam a existência deste fenômeno a que temos chamado letramento e sua diferença deste outro fenômeno a que chamamos alfabetização, e apontam a importância e necessidade de se partir, nos processos educativos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita voltados seja para crianças, seja para adultos, de uma clara concepção desses fenômenos e de suas diferenças e relações. (SOARES, 2009, p. 24-25).

Letramento corresponde, portanto, à:

participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas. (Soares, 2003, p. 16).

Esses “eventos variados de leituras” a que se refere Soares (2003) é o que se conhece hoje por gêneros textuais. Temática bastante discutida nos documentos do Proletramento que sugere que, no sentido de contribuir com o desenvolvimento da capacidade de leitura dos alunos, é importante proporcionar-lhes a “familiarização com gêneros textuais diversos, lendo para eles em voz alta ou pedindo-lhes leitura autônoma.” (BRASIL, 2007, p. 44).

Marcuschi (2008) assevera que o estudo dos gêneros não é novo, uma vez que o que hoje se tem é uma nova visão do mesmo tema. Atualmente, a noção de gênero já não mais se vincula apenas à literatura, mas “para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias.” (MARCUSCHI, 2008, p. 147). Os gêneros textuais são práticas linguísticas concretas que ocorrem em propriedades sociocomunicativas. A situação em que o texto é produzido é que determina em qual gênero ele será realizado. Por isso é que os gêneros não são concebidos pelos aspectos formais ou estruturais da língua, mas pela sua funcionalidade, pelo seu uso. Pode-se dizer, então, que gêneros textuais e letramento são ideias afins, uma vez que ambos podem ser definidos em seu uso.

A identificação do tipo de texto se dá a partir do desenvolvimento da competência sociocomunicativa. Arrisca-se a dizer que da mesma forma que o desenvolvimento da consciência fonológica se dá a partir de estímulos à aferição das sub-habilidades metafônicas, a compreensão de um texto depende do estímulo à *consciência sociocomunicativa*. Pensou-se em atribuir o texto metatextual²², mas não seria possível porque ele anula o conceito de gênero textual como prática comunicativa, que se define no uso:

²² “O termo metatextual foi adotado, de forma diferenciada de outras habilidades metalinguísticas, por Gombert (1992) em obra dedicada ao desenvolvimento metalinguístico. Embora de reconhecida importância, esta consciência tem sido pouco investigada, se comparada às demais habilidades metalinguísticas; sendo a aquisição, o desenvolvimento e os recursos metodológicos apropriados à sua investigação um campo ainda a ser explorado”. (SPINILLO; SIMÕES, 2003, p.537)

[...] uma atividade realizada por um indivíduo que trata o texto como um objeto de análise, cujas propriedades podem ser examinadas a partir de um monitoramento intencional em que o indivíduo, deliberadamente, focaliza sua atenção no texto, e não em seus usos. (SPINILLO; UCHÔA, 2003, p.538)

É no processo inicial de alfabetização, quando a criança convive com vários gêneros de texto, que se aprendem os procedimentos necessários para a prática de estratégias mais amplas e abrangentes da leitura, já que, à alfabetização, cabe o ensino do código. Em contato com o texto, nessa perspectiva dos gêneros e do desenvolvimento dessa *consciência sociocomunicativa*, o aluno infere do texto a sua função social, o seu objetivo e vai compreendendo que, por esses motivos, variadas são as formas de se ler. A escola é que deve formar o aluno leitor, gerando oportunidade de ele vivenciar, já quando do processo de alfabetização, a “funcionalidade de cada gênero e da própria linguagem escrita”. (BRASIL, 2007, p.25). Na figura 7, são apresentados alguns exemplos da recorrência de gêneros textuais na Provinha Brasil.

Figura 7: Itens da Provinha Brasil que tratam de gêneros textuais

Questão: 5 Item: AL0151

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 abaixo da placa que tem apenas letras.



(A)



(B)



(C)



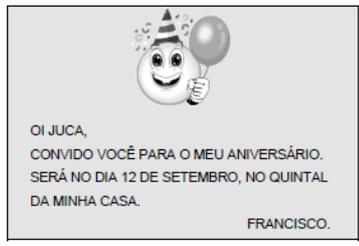
(D)

15 SP5/09-Testes01

Questão: 11 Item: P0322

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE as INSTRUÇÕES em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes. Antes de dar o segundo comando para os alunos, verifique se todos já terminaram de ler.

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



OI JUCA,
CONVIDO VOCÊ PARA O MEU ANIVERSÁRIO.
SERÁ NO DIA 12 DE SETEMBRO, NO QUINTAL
DA MINHA CASA.
FRANCISCO.

☞ Faça um X no quadradinho que mostra para que esse texto serve.

(A) CONVIDAR PARA UM ANIVERSÁRIO.
(B) CONVIDAR PARA JOGAR BOLA.
(C) FAZER UMA PROPAGANDA.
(D) FAZER UMA RECEITA DE BOLO.

21 SP5/09-Testes01

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2009, p. 15).

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2009, p.21)

Questão: 16 Item: AL0033

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos as INSTRUÇÕES e as OPÇÕES de resposta em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes. Antes de dar o segundo comando para os alunos, verifique se todos já terminaram de ler.

☞ Leia o cartaz silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, e u vou dizer o que é para fazer.

VAI COMEÇAR O 2º TEMPO DA VACINAÇÃO INFANTIL.



20 DE AGOSTO.
VACINE SEU FILHO MENOR DE 5 ANOS CONTRA A PARALISIA INFANTIL.

☞ Faça um X no quadradinho da frase que mostra o assunto do cartaz.

(A) As crianças devem ir para a escola.
(B) Campanha de vacinação de crianças.
(C) É o dia das crianças de 5 anos.
(D) O jogo de futebol está no 2º tempo.

26 SP5/09-Testes01

Questão: 18 Item: AL0307

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE as INSTRUÇÕES em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes. Antes de dar o segundo comando para os alunos, verifique se todos já terminaram de ler.

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

Madrinha,
Não me espere, não posso
ir ao cinema com você.
Beijos,
Andréia.
13/09/2007

☞ Faça um "X" no quadradinho que mostra para que esse texto serve.

(A) Contar uma piada.
(B) Dar um recado.
(C) Fazer um convite.
(D) Pedir um material.

28 SP5/09-Testes01

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2009, p. 26).

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2009, p. 28).

Na figura 7, na qual o professor pede que o aluno “Faça um X no quadradinho abaixo da placa que tem apenas letras”, o aluno será incitado a analisar subitem a subitem

para identificar, nos eventos sociais, como a placa de um automóvel, um aviso de carro, uma placa iconográfica informativa e uma placa com nome de estabelecimento social onde existe o registro só de letras. Acertando a questão, ele demonstra não somente que domina o código alfabético, mas também que tem noção do que significam letras e números.

Outros gêneros encontrados na Provinha Brasil são, respectivamente, de um convite de aniversário, cartaz de campanha de vacinação e bilhete. Para essas questões, o professor dá sempre a mesma instrução: “Leia o texto silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, eu vou dizer o que é para fazer. Faça um X no quadradinho que mostra para que esse texto serve”. Nesses itens são explorados tipos de texto que se esperam fazer parte das práticas leitoras dos que respondem a prova, já que antes de serem aplicadas, as questões foram previamente testadas (BRASIL, 2009a, p. 15):

A pesquisa realizada apresenta uma pequena amostra, mas não contempla as mais variadas realidades. Dessa maneira, não se pode acreditar que o aluno conheça todos os gêneros textuais. Mesmo que sejam os mais simples, como um convite de aniversário. O que garante que esse aluno tenha algum dia comemorado o seu aniversário, tenha sido, ao menos, convidado para um? Difícil elencar a diversidade de sujeitos que fazem a prova.

A heterogeneidade não estará presente somente no que se refere à realidade familiar dos alunos, ao seu conhecimento das práticas sociais, à faixa etária ou situação econômica, mas estes fatores extrínsecos, certamente influenciarão o modo como o aluno enxergará os aspectos linguísticos da provinha, seja de cunho fonológico ou social. O tratamento das variedades linguísticas presentes na fala é estudado pela Sociolinguística, outra concepção necessária à prática docente do pedagogo, que merece um subtópico em separado, por se entender que existem pontos comuns e divergentes. Ambos correspondem aos conceitos que o professor deve dominar para aplicar, com precisão aos alunos, objetivando a aprendizagem leitora. O segundo destaca-se dos primeiros porque se trata de uma concepção que, bem compreendidos os seus objetivos, serão responsáveis por uma mudança na postura condutora do professor, quando do processo de alfabetização.

2.3.2 CONTRIBUIÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA AO APRENDIZADO DA LEITURA

Se o objetivo da Provinha Brasil é avaliar o grau de alfabetização dos alunos que cursam o primeiro ciclo do ensino fundamental, as concepções de letramentos, alfabetização, gêneros e consciência fonológica, que estão presentes nos testes da Provinha Brasil,

convictamente, colaborarão alcançar seu objetivo, pois de acordo com Moraes (2008, p.18) “As duas principais condições de êxito na aprendizagem da leitura no nosso sistema de escrita são: (1) a redescoberta ou compreensão do princípio alfabético, e (2) o domínio progressivo do código ortográfico da língua”. Além destas concepções, as teorias sociolinguísticas são extremamente necessárias à formação do docente alfabetizador, no seu empenho ao ensino de língua materna.

O documento Proler também faz menção a esse pressuposto e assim o define:

[...] ciência que trata das relações entre linguagem e sociedade – vem mostrando que não existem falas certas ou erradas, superiores ou inferiores: há falares adequados aos diferentes propósitos comunicativos e aos diferentes contextos de uso da linguagem. (BRASIL, 2007, p. 14).

Introduzir o aluno no mundo da escrita, como se viu, não é tarefa fácil. Requer do alfabetizador o entendimento e a aplicação de algumas concepções linguísticas. A concepção sociolinguística talvez seja aquela que ajudará a prática pedagógica do professor, uma vez que implicará nas suas atitudes perante a fala de seu aluno e conseqüente grafia correspondente.

Atestamos a hipótese de que se o professor que alfabetiza detém conhecimentos sociolinguísticos, certamente respeitará as diferentes variações linguísticas que seus alunos lhes apresentarão na interação em sala de aula. Conseqüentemente, além do reconhecimento dessa característica heterogênea da língua, a sociolinguística também propiciará uma mudança no tratamento daquilo que, no ensino de língua materna, tem se configurado como erro.

A Sociolinguística dará uma nova visão ao que a sociedade, em geral e, neste contexto, de modo particular, a escola, classifica como erro, considerando-o apenas, de acordo com Bortoni-Ricardo (2006, p. 272) como uma inadequação à expectativa do ouvinte e continua:

[...]. Em outras palavras, diante de um enunciado que a cultura dominante rejeita por conter um erro, a Sociolinguística analisa a variante ali empregada, avalia o prestígio a ela associado e mostra em que circunstâncias aquela variante é adequada considerando-se as normas vigentes (BORTONI-RICARDO, 2006, p.272).

Nesse sentido, Freitag (2011, p. 1) assevera que para ensinar ao seu aluno o “código escrito da sua língua materna” o professor alfabetizador precisa de “[...] conhecimentos específicos de Linguística. O professor deve, por exemplo, reconhecer que cada criança vem de uma realidade sociolinguística diferente, e que essas diferenças irão se manifestar no modo como as crianças irão aprender o código escrito” (FREITAG, 2011, p. 1). O professor precisa ter, segundo a autora, “conhecimentos linguísticos necessários para que o professor de língua materna possa analisar e trabalhar a escrita dos alunos.” (FREITAG, 2011, p. 1).

A postura de ensino de todo professor de língua materna precisa estar fundamentada numa concepção sociolinguística plural, pois, consoante preconiza Coan & Freitag (2010, p.178), a democratização da escola reconheceu a diversidade da classe discente e teria, portanto, que heterogeneizar os conteúdos e metodologias, de modo a atender as variedades de cada aluno.

Diante do exposto, defendemos que o conhecimento sociolinguístico contribui com o professor de língua, sobretudo com o das séries iniciais, porque pode levar o professor a constatar que o falar de seu aluno, quando divergente do apregoado pela Gramática Normativa, é, simplesmente, diferente. Esse conhecimento também se constitui positivo porque leva o professor alfabetizador a não tomar a linguagem do seu aluno como inferior, uma constatação extremamente decisiva para o bom andamento da aprendizagem, pois a abordagem sociolinguística da língua deve começar nas séries iniciais, junto aos alunos da mais tenra idade. Como a língua é aprimorada por meio do seu exercício frequente, é proporcionando ao aluno oportunidades de fala que se alcançará este objetivo. No entanto, se ao chegar à escola, na Educação Infantil, maravilhados com a descoberta da linguagem, os alunos forem silenciados pelo professor, que de modo insensato exija do aluno o conhecimento prévio da norma culta, será impossível aplicar um ensino de línguas baseado na interação. Corroboramos, portanto, com o pensamento de Mattos e Silva (2006), que afirma que, se o professor tiver uma boa formação linguística, especificamente sociolinguística, deve demonstrar, por exercícios, o valor social das variantes de um elemento variável no português do Brasil. (MATTOS E SILVA, 2006, p. 282).

A ausência destas teorias de cunho sociolinguístico, como se pode concluir, é prejudicial para o bom desempenho linguístico do aluno que deverá saber fazer uso da linguagem adequada em cada situação de sua vida. Destarte, o professor responsável pelo primeiro aprimoramento linguístico oficial de seus alunos, deve compreender que é a capacidade de o falante saber se expressar em sua língua-mãe que vai ajudá-lo a compreender os mecanismos de assimilação da competência leitora.

Assim sendo, o professor deve ter em sua formação o conhecimento acerca dos princípios da heterogeneidade, inatos das línguas humanas, pois ele irá lhe possibilitar o entendimento da variação na fala dos alunos e o levará a assumir uma postura de respeito, compreendendo o fato como legítimo ao identificar vestígios de fala na escrita.

2.4 IMPACTO DA PROVINHA BRASIL: ALGUNS ESTUDOS

Em sua breve existência, a Provinha Brasil já suscitou alguns posicionamentos. O que se tem discutido até o momento acerca desse teste diz respeito as suas contribuições “para a formulação de políticas públicas” e quanto ao “modo de conceber a alfabetização” e práticas dessa natureza adotadas e análise de prova, visando à “formação continuada de alfabetizadores” (MORAIS; LEAL; ALBUQUERQUE, 2009, p. 302). Outros autores tecem críticas a respeito dessa avaliação que acreditam reduzir o processo de alfabetização, ignorando-o como uma “prática sociocultural”, e julgam a Provinha Brasil “predominantemente quantitativa e classificatória”, além de questionarem se a “capacidade desse processo de avaliação” oferece “contribuições efetivas para a alfabetização de todas as crianças.” (ESTEBAN, 2009, p. 47). Oliveira (2009) discorda, já que as avaliações, se bem aplicadas, podem resultar num bom diagnóstico sobre o aprendizado, uma vez que possibilitam verificar os pontos negativos e positivos dos sujeitos que foram submetidos ao exame, bem como fazer uma análise do sistema. Há autores que focam a presença do letramento na Provinha Brasil (MELLO, 2009) ou, ainda, que confirmam as concepções de letramento inerentes à Provinha Brasil (CRISTOFOLINI, 2010). Também se tem pesquisado a relação entre o que se ensina durante o ano letivo em língua portuguesa e o que é aplicado no teste da Provinha Brasil. O estudo de Moraes (2009) questiona até que ponto os resultados da Provinha Brasil influenciam o posicionamento do professor no que concerne à sua metodologia de trabalho. Já o estudo de Silveira *et alii* (2009) procurou investigar os suportes textuais nos instrumentos de avaliação em larga escala, entre eles a Provinha Brasil. Rauen (2010, p. 1) avalia a habilidade de “inferir informação a partir da leitura de um texto” e percebe que mesmo os professores divergem quanto às respostas, concluindo que “revelam significativa dispersão”

Levando-se em consideração a importância da Provinha Brasil como instrumento que “previne o diagnóstico tardio dos déficits de letramento”, têm-se duas possibilidades: uma a curto e outra, em longo prazo. Em outras palavras, tanto pode ser um meio que ao mesmo tempo possibilita ao professor rever a sua prática alfabetizadora, como também pode se tornar um método de contenção dos analfabetos no país. Nesse sentido, em coadunação com estes autores, a presente pesquisa contribui com tal instrumento e objetiva promover o seu aperfeiçoamento. Diante dos vários direcionamentos dados (concepções presentes na Provinha, crítica quanto ao seu caráter classificatório e reducionista, relação de métodos

versus desempenho na Provinha Brasil, desempenho *versus* narrativas oral e escrita, entre outros), focamos nosso olhar ao professor que a aplica, porque compreendo este profissional como agente, postulamos que seu desempenho pode influenciar no resultado da avaliação. A prática do professor antes, durante e depois é determinante no processo, a ponto de questões como a falta de familiaridade com o tipo de exercício proposto ou a existência de problemas na leitura/orientação das questões, poderem influenciar, sobremaneira, na resposta dos alunos, comprometendo assim uma amostragem verdadeira dos dados.

Nas avaliações em leitura, o Brasil não tem obtido bons resultados, a exemplo do que se tem divulgado ultimamente, como mostram SAB, ENEM, Prova Brasil, PISA. Essas avaliações têm sido realizadas com estudantes que já tenham saído das primeiras séries do ensino fundamental, caso da Prova Brasil e do ENEM. Estudantes que já passaram pelo processo de alfabetização já poderiam ser considerados alfabetizados; então por que não apresentam resultados medianos nestes exames? Por que apresentam baixo desempenho em leitura? Será que de fato foram alfabetizados? Será que o processo de alfabetização ao qual eles estão sendo submetidos atualmente, de fato os leva ao entendimento de um texto? Essas perguntas só podem ser respondidas nos primórdios, na base do processo – as séries iniciais. Diante desses fatos, acreditamos que a Provinha Brasil se constitui convictamente em um mecanismo capaz de apurar essa realidade, principalmente se o objetivo maior for a utilização dos resultados para a mudança do quadro atual. É um instrumento de suma importância para os alfabetizadores brasileiros, porque lhes darão subsídios para verificarem onde é que está o erro. É necessário, no entanto, que o professor entenda isso e possa utilizar os resultados desse teste em prol do processo de aprendizagem em leitura de seus alunos.

No capítulo seguinte, apresentar-se-á o perfil de alfabetização dos cursos de Pedagogia em Sergipe frente à formação dos professores que são responsáveis pela aplicação da Provinha Brasil.

3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-APLICADOR DA PROVINHA BRASIL

O capítulo anterior ressaltou a importância do conhecimento das concepções linguísticas subjacentes à Provinha Brasil; neste, será apresentado o perfil dos cursos de Pedagogia – que formam professores para atuar nas séries iniciais – no que se refere a esses pressupostos teóricos. Para tanto, fez-se uma pesquisa nas ementas e programas de disciplinas de cursos de Pedagogia ofertados por instituições de ensino superior em Sergipe. As entrevistas realizadas com os docentes que aplicaram a Provinha Brasil apontam que todos são oriundos de uma das sete instituições que fornecem tal formação; por isso, acreditamos ser necessário saber que pressupostos linguísticos alicerçam os cursos de Pedagogia em Sergipe.

A resolução do Conselho Nacional de Educação, de 16 de maio de 2006, determina que o curso de Pedagogia tenha carga horária mínima de 3200 horas, entre as quais 2800 horas destinam-se à realização de atividades formativas de assistência às aulas, realização de seminários, participação em grupos de estudos etc. Dentro desta carga horária, o curso deve apresentar disciplinas cujos saberes componham conhecimentos relativos à formação profissional específica. (BRASIL, 2006, p. 4). Conhecimentos os quais contemplam, entre outras ciências, disciplinas voltadas para o ensino de língua materna. As instituições pesquisadas designam o valor máximo equivalente a 15% desta carga horária.

Para observar se o curso de Pedagogia apresentava em sua grade curricular disciplinas que dessem embasamento teórico para que o professor alfabetizador conhecesse os pressupostos linguísticos subjacentes à Provinha Brasil, apresentados no capítulo anterior, foi realizada uma pesquisa nas grades curriculares dos cursos de Pedagogia de Sergipe, que atualmente são ofertados em duas universidades e cinco faculdades. Algumas instituições solicitaram a não divulgação de seus nomes nesta dissertação, motivo pelo qual foram omitidos os nomes de todas as instituições de ensino, substituídos por um código: numeração de 1 a 7, precedidos da sigla IES (Instituição de Ensino Superior). Destas instituições, somente uma é pública, da rede federal, fato que não pode ser classificado de incomum, vez que pesquisa recente constatou este aspecto no número de cursos de Pedagogia no país:

[...] os dados indicam que a maioria deles (56%) era oferecida por instituições de educação superior privadas (32% delas particulares e 24% comunitárias ou confessionais ou filantrópicas); 32% eram oferecidos em instituições estaduais, e apenas 10% dos cursos de Pedagogia eram oferecidos pelas instituições federais e 2%, por instituições municipais [Tabela 1]. A predominância das instituições privadas na formação de pedagogos fica ainda mais evidente ao se verificar que 62% dos alunos matriculados estão nessas instituições. (GATTI & NUNES, 2009, p. 11)

O Curso de Pedagogia da IES 1 é o mais antigo dos sete pesquisados, pois sua criação data de 1968.²³ Depois, outras instituições se seguiram: IES 2 (1976), IES 3 (1994), IES 4 (2001), IES 5 (2004), IES 6 e IES 7 (2006). Feita a pesquisa na grade curricular do curso de Pedagogia da IES1, bem como na grade das outras sete instituições que ofertam o curso de Pedagogia, constatamos as matérias para a formação profissional específica de ensino de Língua Materna que estão expostas no quadro 1,²⁴

²³ Embora tenha se constatado, além destas, em outra instituição, a presença do Curso de Pedagogia, desde o ano em que fora ofertado o referido curso (2010), não fora formada nenhuma turma. Mesmo assim, verificou-se que, em sua grade curricular, as disciplinas não fogem à especificidade, concernente ao ensino de língua materna, apresentada pelas demais: Alfabetização e Letramento, Interpretação e Produção de Textos e Metodologia e Prática do Ensino de Língua Portuguesa.

²⁴ Seguem, em anexo, as grades curriculares integrais das referidas instituições, tomando-se o cuidado de omitir os seus respectivos nomes.

	Alfabetização I, II e III	Literatura Infantil e Alfabetização	Metod. do Ens. de Língua Portugue	Prát. de Ens. de Português I e II	Leitura e prod. de Texto I e II	L. Portuguesa	Fund. e met. de alfabetização	Alfabetiz. e Letramento I e II	Ofic. Multidisc. do Conhec. Linguístico	Linguística aplic. à alfabetização
			sa							
IES 1	X	X	X	X						
IES 2			X		X			X		
IES 3			X		(somente a I)	X	X			
IES 4	(somente as I e II)		X							
IES 5			X		X			X		
IES 6						X	X		X	
IES 7				(somente a I)	(somente a I)			(somente a I)		X

Quadro 1: Matriz curricular dos cursos de Pedagogia em Sergipe (disciplinas de formação linguística)

Levando-se em consideração os componentes linguísticos necessários ao professor alfabetizador, explanados no capítulo anterior – alfabetização, letramento, consciência fonológica, gêneros textuais e competências (sócio)linguísticas – a observação da matriz das disciplinas do curso de Pedagogia inerentes ao estudo de língua materna permite algumas constatações.

No que diz respeito aos dois primeiros pressupostos subjacentes à Provinha Brasil, Alfabetização e Letramento, constatamos que todas as instituições de ensino superior analisadas (embora com nomenclaturas ou enfoques diferenciados) trazem, em sua grade curricular, esse componente. A IES 1 e a IES 4 comungam do mesmo nome, “Alfabetização”. A primeira aborda os conteúdos em três períodos e a subclassifica em Alfabetização I, Alfabetização II e Alfabetização III e a segunda, em dois, atribuindo-lhes os respectivos mesmos nomes. A IES 5 e a IES 2, nomeiam a disciplina por “Alfabetização e Letramento”. A primeira trabalha os conteúdos em um momento e a segunda, em dois, “Alfabetização e Letramento I” e “Alfabetização e Letramento II”. A IES 6 e a IES 3 nomenclam as teorias como “Fundamentos e Metodologia da alfabetização”. Somente a IES 7 atrela a alfabetização à linguística e envolve as referidas teorias nomeando a disciplina como “Linguística aplicada à alfabetização”.

Embora essas instituições tragam em seus cursos os nomes das concepções coerentes com as trabalhadas na Provinha Brasil, as ementas e programas de curso apontam uma direção conceitual que não condiz com a defendida nesta pesquisa. As teorias apresentadas nas ementas das IES 1 e 4 sustentam-se na metodologia da alfabetização de Paulo Freire, embora o próprio educador preferisse dizer que não tinha método, mas uma compreensão que ele chamava de “crítica dialética da prática educativa, dentro da qual, necessariamente, há uma certa metodologia, um método.” (OLIVEIRA, 2004, p. 83).

Essa proposta de alfabetização, de acordo com Oliveira (2004, p.84), precisa ser atualizada para não correr o risco de se tornar retrógrada ou ineficaz, uma vez que o uso das palavras geradoras pode ser suficiente para desencadear o processo de decodificação, mas não permite apreciar a palavra no contexto de uma frase ou do texto. Além disso, a decodificação freireana somente atinge o nível da sílaba. Não chega ao fonema, apreensão fundamental, pois é a consciência dos fonemas que possibilita a compreensão do alfabético. A tomada de consciência do princípio alfabético não se dá de forma espontânea, requer que o aluno seja instruído adequadamente. Para tanto, o professor alfabetizador precisa estar munido de teorias que possam instrumentalizar esse o processo.

As IES 2, 3, 5 e 6 focam nas teorias construtivistas que, inclusive, não deveriam ser chamadas teorias, visto que não há, em exame às literaturas nacional e internacional, resultados satisfatórios que o ajudem a definir o construtivismo. Como vimos no capítulo anterior, é mais prudente caracterizar o construtivismo como um “movimento de educadores, do que como uma teoria, no sentido formal da palavra”.

Tais resultados sugerem que as instituições trazem, em suas ementas e programas, concepções que não preparam os professores para alfabetizar, já que ignoram o início do processo de aprendizagem em leitura, dado através da assimilação do princípio alfabético.

Com exceção da IES 4, nenhuma das outras instituições de nível superior traz a disciplina de Fonética/Fonologia em seu ementário. Ainda assim, essas conjecturas teóricas não vêm sob a forma de disciplina, mas diluídas em uma disciplina denominada Comunicação e Expressão, de oitenta horas, que deve abordar, além dos princípios da fonética, morfologia, sintaxe e linguagem oral e escrita.

O chamado construtivismo, desse modo, não constitui uma metodologia coerente com os conceitos nos quais a Provinha Brasil é alicerçada, principalmente porque não está calcado em “nenhum método de alfabetização que ensine a correspondência entre letras e seus respectivos sons. Ou seja, a rejeição de qualquer proposta de alfabetização e de ensino de leitura, baseado em métodos fônicos e de ensino da codificação”. (BERGERON apud OLIVEIRA, 2000, p. 163).

A única instituição das pesquisadas que apresenta uma proposta voltada para as abordagens de alfabetização e letramento defendidas neste trabalho e que alicerçam a Provinha Brasil é a IES 7, que inova, inclusive, na nomenclatura da disciplina: Linguística aplicada à alfabetização. Em sua ementa, chamam a atenção o estudo do funcionamento e da estrutura de uma língua, a proposta de uma comparação entre a competência linguística e o processo de alfabetização, além da apresentação das contribuições da sociolinguística, fonologia e psicolinguística para o processo de alfabetização. A bibliografia é coerente com a ementa.²⁵ O quesito letramento não é mencionado na ementa desta IES, mas é apresentado na bibliografia.

²⁵ CLEMENTE, E. & KIRST, M. (org). *Linguística aplicada ao ensino de português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.; COLOMER, T. & CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Tradução de Fátima Murad. São Paulo: Artmed, 2002.; GENOUVRIER, E. & PEYTARD, J. *Linguística e o ensino do português*. Tradução de Rodolfo Ilari.

Somente as IES 2, 3 e 5 trazem na graduação em Pedagogia a disciplina de Produção de Textos. Destas, a IES 3 é a única que, em sua ementa e programa, refere-se às concepções de gêneros textuais que, como se viu, são de suma importância para o desenvolvimento do processo de leitura e escrita. Apesar da referência a esse pressuposto, ele é somente um dos conteúdos propostos na ementa; além disso, não apresenta, em sua bibliografia, nenhum autor que trate dos gêneros textuais, mas deixa bem clara a sua adesão aos tipos textuais que, ao contrário dos gêneros, “constituem sequências linguísticas ou de enunciados e não são textos empíricos.” (MARCHUSCHI, 2008, p. 23).

O estudo de gêneros textuais, terceira concepção apresentada, é importante, pois atende às necessidades do segundo eixo da matriz (leitura), o qual requer o estudo da compreensão que, por sua vez, pressupõe estratégias, uma das quais consiste no domínio sobre as características de diversos tipos de gêneros. A compreensão de um texto será facilitada se já se souber de que gênero se trata, quem são os emissores, personagens, contexto, no qual foi escrito, enfim, as inúmeras características que retratam o tipo de gênero. A ausência de discussão desses pressupostos em um curso de formação de alfabetizadores levará esse futuro profissional, no mínimo, a tratar os textos numa perspectiva tipológica, que reduz os variados textos existentes na sociedade a narrativos, descritivos e dissertativos.

O quarto conceito, de consciência fonológica, foi mencionado na ementa da IES 5, contudo, não foi apresentada, no programa de disciplina, nenhuma bibliografia que o contemplasse.

Para finalizar a averiguação dos programas e ementas, restam os pressupostos sociolinguísticos, que como vimos, o conhecimento de suas teorias incidirá diretamente sobre a postura do professor que tratará a variedade linguística como natural do falar humano e que, portanto, não pode ser vista como erro. Tais teorias são nominadas de “variedades linguísticas” na ementa de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa da IES 4; e “sociolinguística”, na ementa de Linguística aplicada à alfabetização, da IES 7, e na de Metodologia de Alfabetização, da IES 2. Apesar disso, o exame dos programas de curso aponta que não há bibliografias que possam dar conta dessas concepções.

Averiguando as ementas e programas das disciplinas de Língua Portuguesa, não foi encontrada nenhuma abordagem ou referencial bibliográfico que fizesse menção à consciência fonológica. Já no que diz respeito aos pressupostos (sócio)linguísticos, destaca-se a IES 3, que, embora em meio à profusão de conteúdos metalinguísticos com os quais planeja

trabalhar, faz alusão ao estudo da língua falada e dos níveis de linguagem, na ementa da disciplina intitulada “Língua Portuguesa”.

Exercício de Comunicação e Expressão; coesão e coerência textuais; os paradigmas da língua no texto; análise e compreensão do texto; técnicas de leitura e de redação. Produção de textos. Conceitos linguísticos: língua falada e escrita, níveis de linguagem, recursos expressivos, estruturação de períodos e parágrafos. Estudo assistemático da ortografia, acentuação, pontuação, verbos, concordância e regência. (EMENTA IES 3).

Constatar que o professor das séries iniciais, formados pelos Cursos de Pedagogia, em Sergipe, não tem embasamento sociolinguístico constitui-se, no mínimo, uma complicação para o processo de ensino-aprendizagem. O professor que não tem formação linguística vai trabalhar com aspectos variáveis da língua na perspectiva do “certo e do errado”, como se o ensino da língua materna fosse sinônimo de ensino gramatical.

Não é de se estranhar a ausência das concepções sociolinguísticas nas instituições de ensino apresentadas, já que o ensino de disciplinas de cunho linguístico, no curso de Letras da IES 1, desenvolveu-se de modo muito tenso. Por isso, não é de se estranhar, também, que algumas faculdades ainda não a tenham em seus cursos.

Das instituições apresentadas, a responsável pela formação das docentes que aplicaram a Provinha Brasil (2010) na coleta realizada foi a IES 1. Constatou-se que essa instituição de ensino é deficitária no que tange à exposição das conjecturas linguísticas pertinentes à elaboração da Provinha Brasil. O letramento é apresentado a partir da proposta metodológica de Paulo Freire, que extrai, da realidade do alfabetizando, uma palavra geradora para ensinar o processo de decodificação. Trata-se de processo essencial à alfabetização, mas falho no que diz respeito à contemplação da consciência fonêmica, pois somente se limita à sílaba, excluindo os fonemas. Além disso, o texto é deixado de lado, na medida em que, ao partir da realidade, prioriza-se o contexto.

Desta maneira, os gêneros textuais, como práticas sociais também não são trabalhados. A sociolinguística, as variedades, a linguagem oral ou o preconceito linguístico, não fazem parte dos programas de curso do componente ensino de língua materna. Esta realidade linguística deficiente resulta numa formação demasiadamente fraca para que os alfabetizadores possam conduzir, com êxito, o processo de leitura e escrita.

A ausência de formação linguística impele o professor-alfabetizador a trabalhar com uma metodologia de ensino de língua centrada em uma dicotomia excludente e discriminatória, que junto aos alunos que estão iniciando seus estudos oficiais em língua materna, pode ter resultados negativos e irreversíveis.

No próximo capítulo, far-se-á um relato das aplicações da Provinha Brasil, entremeado com discussões acerca da postura do professor frente às orientações para a aplicação do instrumento.

4 A PROVINHA BRASIL: UMA ANÁLISE DA APLICAÇÃO

Este capítulo tem por objetivo relatar e analisar as aplicações da Provinha Brasil numa escola da rede municipal de Aracaju/SE, contrapondo as observações e a postura do professor com os pressupostos linguísticos da revisão bibliográfica e com a formação do professor alfabetizador. A Provinha Brasil é aplicada duas vezes no ano, uma, no primeiro semestre e outra, no segundo. À primeira prova denomina-se “Prova de Entrada”, e à segunda, “Prova de Saída”.

Dado o tipo do objeto, seguiremos uma abordagem qualitativa dos dados a fim de se averiguar a fala livre dos sujeitos analisados, no caso, os alunos e o professor aplicador, visando conferir como se dá o processo de aplicação-recepção-desempenho na Provinha Brasil. Paralelamente, fazemos o cotejamento das opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos professores entrevistados. Como dissemos na introdução, a metodologia do projeto *Ler+Sergipe: Leitura para o letramento e cidadania* apresenta o Certificado de Apresentação à Avaliação Ética (CAAE - 0387.0.107.000-11); o uso do gravador contou, ainda, com a prévia autorização dos sujeitos. Objetivando melhorar o entendimento dos fatos, a aplicação da Provinha Brasil foi gravada e transcrita, pois

[...] com base nela (na gravação), o pesquisador está mais livre para conduzir as questões, favorecer a relação de interlocução e avançar na problematização. Esse registro tem uma função também importante na organização e análise dos resultados pelo acesso a um material mais completo do que as anotações podem oferecer e ainda por permitir novamente escutar as entrevistas, reexaminando seu conteúdo. (ZAGO, 2003, p.299).

Na transcrição ortográfica, resguardaram-se, quando necessárias à análise, suas variáveis fonológicas originais.

Como dissemos na introdução, as observações da aplicação da Provinha foram realizadas numa escola da rede municipal de Aracaju/SE, na turma A1, turno matutino, no ano de 2010. O nome da escola foi omitido, a fim de preservar a imagem dos sujeitos da pesquisa, como determinam as orientações éticas de pesquisa envolvendo humanos.

O 2º ano, turma A1, é composto de 12 alunos matriculados. As aulas desta turma são ministradas por duas professoras, as quais denominaremos Docente A e Docente B. A Docente A é a professora da turma, que assina o diário e elabora as provas. Frequenta a sala

de aula duas vezes por semana porque tem redução de carga horária. Os outros três dias são regidos pela Docente B, professora estagiária.

Ambas as professoras têm formação pela IES 1, embora a Docente B ainda não tenha concluído o curso de Pedagogia. A Docente A já conta com 25 anos de carreira, tem atualmente jornada de trabalho de um turno e sempre trabalhou com as séries iniciais, como podemos observar em (1).

- (1) “Eu sempre trabalhei como alfabetizadora... a minha vida toda. Sempre pegava a primeira série, mas com o ensino de nove anos agora, me deram o segundo ano.” (DOCENTE A).

A Docente B cursa o 6º período de Pedagogia, na IES 1 e é a primeira vez que ensina; vejamos seu depoimento em (2).

- (2) “Eu dava aula de banca. Nunca ensinei em escola, não. Aí apareceu essa oportunidade e pela prefeitura, aí eu vim porque é bom para o currículo, né?” (DOCENTE B).

É a segunda vez que a Docente A aplica a Provinha Brasil, mas na verdade, o processo ocorre conforme em (3).

- (3) “Desde a outra escola que já tem essa Provinha. Lá quem aplicava também não era eu. Quando eu estou na sala, eu assisto, ajudo quem está dando a prova, mas eu não sou a responsável direta, entende? Aqui no (... diz o nome da escola) quem aplica é (diz o nome da professora, à qual, chamaremos de Docente C) porque como eu não fico na sala todos os dias, sabe? É que eu tenho redução de carga horária... aí *Docente C* é quem dá a prova. A primeira mesmo, foi ela que aplicou. Eu estava na sala e ajudei, mas quem corrigiu tudo foi ela.” (DOCENTE A).

Embora não tenhamos visto a Prova de Entrada, aplicada no primeiro semestre, foi possível fazer uma análise, partindo da Ficha de Correção que possibilitou uma amostra dos resultados do Teste 1 e serviu de parâmetro para a comparação com os resultados do Teste 2.²⁶

²⁶ A ficha é composta pelos seguintes campos de preenchimento: Dados de identificação – onde serão registrados o nome da escola e da turma, o ano ou a série avaliada e a data de aplicação do teste. Número dos alunos no diário de classe – onde será registrado o número de cada aluno, conforme consta no diário de classe. Questões e gabaritos – onde consta o número de cada questão e seus respectivos gabaritos. Total de acerto por aluno – para registro da quantidade de questões acertadas por aluno (última coluna). Média da turma – para registro da média de acertos da turma (na última linha e coluna do campo: “Total de acerto por aluno”). (BRASIL, 2011, p. 13).

4.1 PROVA DE ENTRADA

De acordo com a Ficha de Correção, a Prova de Entrada fora aplicada pela Docente C, com o auxílio da Docente A, no dia 24 de abril de 2010, no período matutino. Estiveram presentes, nesse dia, dez dos doze alunos matriculados.

A Docente C é funcionária da escola, professora com 25 anos de magistério, transferida para executar serviços administrativos na secretaria da escola. Fora indicada pela Secretaria Municipal de Educação para a aplicação da Provinha Brasil, no turno matutino, em substituição à professora que não está presente todos os dias da semana.

Os alunos foram classificados de acordo com o número de questões que acertaram. São cinco níveis diferenciados. O teste do primeiro semestre é composto de 24 questões e para cada quantidade de questões certas são atribuídos aos alunos os níveis indicados no quadro 2.²⁷

Quadro 2: Indicadores de nível de alfabetização e letramento da Provinha Brasil (2010)

Teste 1 – 1º/2010
Nível 1 – até 6 acertos
Nível 2 – de 7 a 11 acertos
Nível 3 – de 12 a 17 acertos
Nível 4 – de 18 a 21 acertos
Nível 5 – de 22 a 24 acertos

Fonte: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2010/2_semestre/guia_de_correcao.pdf>

Nesta prova, os alunos acertaram um número de questões que lhes permitiram uma classificação do 3º ao 5º nível e que, portanto, possuem as habilidades elencadas no quadro 3 (BRASIL, 2010, p. 14).

Como vimos no capítulo 2, a matriz da Provinha Brasil se estrutura em dois eixos – o da apropriação do sistema de escrita e o da leitura. As 24 questões estavam relacionadas com estas duas temáticas e com as concepções linguísticas abordadas no capítulo 2; distribuem-se nestes dois eixos.²⁸ O primeiro eixo contempla as concepções de alfabetização e consciência fonológica e o segundo eixo, os pressupostos de letramento e de gêneros textuais.

²⁷ A partir de 2011, o número de questões foi reduzido para 20; e este número é modificado na prova de saída.

²⁸ De acordo com a nossa análise das vinte e quatro questões, doze se destinaram ao primeiro eixo e as demais, ao segundo. Eixo 1: Da 1ª à 10ª; 13ª e 17ª. Eixo 2: 11ª e 12ª; 14ª à 24ª.

Quadro 3: Habilidade em alfabetização/letramento dos alunos conforme barema de correção da Provinha Brasil (2010 – 1º semestre)

NÍVEIS	HABILIDADES	NÚMERO DE ALUNOS	NÚMERO DE ACERTOS
Nível 3	Os alunos leem palavras de variados tamanhos e padrões silábicos, conseguem ler frases com organização simples (sujeito + verbo + objeto) e dispõem de alguns mecanismos para ler textos curtos.	2 alunos	Alunos 6 e 8: 17 acertos.
Nível 4	Já são lidos textos de mais ou menos dez linhas, em ordem direta e estrutura simples. O vocabulário explorado é, geralmente, o utilizado no ambiente escolar. Podem, nos textos localizar informação, realizar algumas inferências e identificar o assunto.	5 alunos	Alunos 9 e 11: 19 acertos. Aluno 1: 20 acertos. Alunos 4 e 5: 21 acertos.
Nível 5	Neste nível o domínio do sistema de escrita e a compreensão do princípio alfabético foram alcançados, definindo o aluno como alfabetizado, podendo, portanto, ser considerado avançado no processo de alfabetização e letramento inicial.	4 alunos	Alunos 3, 10 e 12: 23 acertos.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

O resultado desta primeira prova do ano deve dar, ao professor, indícios do estágio em alfabetização no qual os seus alunos se encontram, para que, a partir deste diagnóstico, o professor possa observar as suas aulas. No entanto, a Docente A não planeja o seu ano letivo de acordo com os resultados da Provinha Brasil, pois quando questionada acerca do uso que ela fazia dos resultados obtidos, ela respondeu:

- (4) “Minha filha, eu não gosto desses pacotes que o governo manda pra gente. Atrapalha nosso planejamento (...) estressa os alunos (...) me estressa! Eles não sabem responder nada. É um dia perdido. (balança a cabeça, faz gesto de impaciência) Mas tem que aplicar... vamos aplicar! Isso é só pra punir a gente! É só isso que ele (...) eles sabem fazer! (...) Eu já tenho o meu planejamento pronto, ensino há mais de vinte anos (...) sempre alfabetizei meus alunos todo mundo aprendeu (...) eu num vou mudar tudo agora por causa dessa provinha que nem explicam nada pra gente.” (DOCENTE A).

As orientações do INEP dizem que é necessário que se faça uma leitura prévia do documento para que seja compreendida a finalidade e a importância do instrumento. A Docente A vocifera o desconhecimento do objetivo da Provinha, acusa-a de atrapalhar o seu planejamento, quando na verdade deveria usar os seus resultados com a finalidade de auxílio à sua prática. A leitura do documento, os cursos de capacitação foram destinados à Docente C, que é quem aplica a prova.

Quando perguntado à Docente C se ela obteve algum tipo de preparo para a aplicação da Provinha e como ela procedia quanto à aplicação, ela respondeu:

- (5) “A secretaria fez um curso com a gente. Um dia antes eu treino em casa para aplicar as questões.” (DOCENTE C).

Foi a Docente C também quem corrigiu as provinhas de entrada e quanto à importância delas a professora disse:

- (6) Acho importante, pois avalia o que os alunos sabem até agora com a prova de entrada e o que o aluno aprendeu com a prova de saída. O professor... Ele ... ele também vai poder planejar as suas aulas em cima do resultado. Eu participei do curso que ... a secretaria deu... li o material todinho antes de fazer, de dar ... de ler a prova para os alunos, porque se não ler antes, fica perdido. (DOCENTE C).

A Docente B, quando perguntada quanto ao seu planejamento, se ela o faz de acordo com o resultado apurado pela provinha, ela opinou:

- (7) Olhe, eu nem tomo conhecimento... Elas não me dizem nada. Mas eu continuo dando as minhas aulas, continuo de onde a professora (diz o nome da Docente A) parou e tento ensinar esses meninos a ler. É um trabalho, viu, porque eles são muito danados... Num para *queto* um instante... Ave-Maria! (DOCENTE B)

A professora C demonstra o conhecimento da importância da Provinha Brasil, mas acredita que de nada adianta à aprendizagem da turma, porque quem trabalha para garantir os resultados são as Docentes A e B que, segundo declararam, ojerizam o “pacote” ou são postas à margem do processo. Nestas condições, podemos concluir que se bem aplicado nesta escola, o instrumento atenderá ao objetivo parcial – oferecer dados do nível de leitura do aluno à secretaria e ao professor – e que de nada adiantarão se não servirem de balizamento no planejamento do professor.

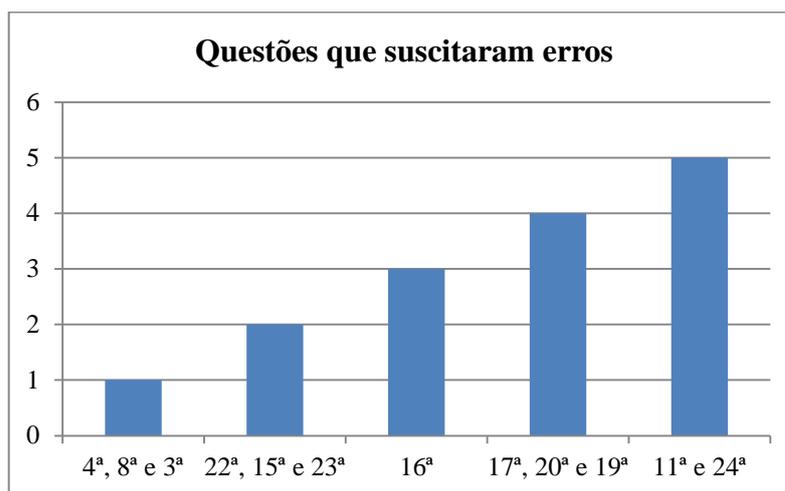
Continuando a análise, constatamos que as dez primeiras questões do Teste 1 (2010) são referentes à aquisição do princípio do código linguístico. Em cada questão foram cobradas do aluno as habilidades abaixo:

- a) Saber diferenciar letras de outros sinais gráficos;
- b) Reconhecer sílabas que compõem palavras e os fonemas que compõem as sílabas;
- c) Identificar letras que possuem correspondência sonora única em palavras;
- d) Reconhecer pelo nome as letras do alfabeto;
- e) Ler palavras que possuem sílabas simples com a mesma terminação;

- f) Identificar o número de sílabas que formam uma palavra;
- g) Reconhecer as diferentes possibilidades de grafar uma mesma palavra;

Ainda da Ficha de Correção, foi possível inferir o número de questões passíveis de erros, demonstrado no gráfico 1

Gráfico 1: Indicativo das questões erradas do Teste 1 da Provinha Brasil, ano 2010.



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Foram analisadas algumas destas questões incorretas para demonstrar o que a ausência do conhecimento de alguns pressupostos linguísticos pode ocasionar. Das questões, cujas habilidades contemplam o eixo 1, apenas três questões apresentaram aos alunos um nível de dificuldade tal que implicou na incorreção da resposta.

Para obter sucesso na questão 3, o aluno precisaria ter sido estimulado a desenvolver a sua consciência fonêmica com exercícios que o levassem a associar fonemas e grafemas, já que é solicitado do aluno que seja capaz de identificar a sílaba inicial da palavra, ditada pelo professor e escolher a opção que apresenta a alternativa correta. Ele demonstrou incapacidade de reconhecer sílabas que iniciam palavras, mas curiosamente a questão 2 que, basicamente, solicita o mesmo conhecimento, ele acertou.

Essa incongruência nos leva à conclusão de que o acerto da questão 2, em detrimento do erro na questão 3, deve-se ao desconhecimento da sílaba inicial específica pelo aluno, mesmo porque, a questão 3 ainda tem uma informação adicional que poderia ajudar – a figura do tubarão, conforme se pode verificar na figura 8.

Figura 8: Questão de Consciência Fonológica

Questão 3:



BU
 FU
 PU
 TU

1º/5/10 Teste01 8

Fonte: Caderno do Aluno (2010, p. 8).

Questão 2:

TA
 CA
 MA
 BA

1º/5/10 Teste01 7

Fonte: Caderno do Aluno (2010, p. 7).

O método mais adequado para o desenvolvimento dessa questão seria o fônico, que levaria o aluno a adquirir o conhecimento alfabético. Exercícios de consciência fonêmica seriam também muito pertinentes, pois trabalham com as aliterações.

Ao optar pelo método construtivista, a professora privou o aluno de adquirir ciência de certos fonemas, de poder fazer associação de sílabas aos seus respectivos sons:

- (8) O método que eu ensino meus alunos é aquele construtivista. Não perco meu tempo com exercícios de ba, be, bi, bo, bu, bão, pois não leva a nada. Eles precisam trabalhar... Aprender ... aprender as palavras de forma contextualizada ... no texto... senão não entendem nada. O livro deles é bom, tem muito texto. (DOCENTE A).

A Docente B, acerca do método ou procedimento que utiliza para alfabetizar, esclarece:

- (9) Olhe, aqui tem gente que sabe ler e gente que ainda não sabe. Aquela menina ali, que estava sentada na frente...sabe? Aquela que não parava de falar (...), pois ela não sabe ler tudo... Ela ... ela DECORA a lição em casa pra me dar. Tem até aqueles que não sabem nem pegar no lápis. Aí eu passo dever no caderno, ensino as letras, boto pra copiar... Olhe ... olhe os cadernos deles... estão entupidos de dever. A professora da sala não gosta não, ela diz que eu devo passar os textos... mas como se eles não sabem ler? Eu sei que os PCN dizem que é para partir dos textos, mas tem deles que não sabem o “aeiou”. Ah, eu ensino é tradicional mesmo. O b com a, com e... Olha ... olha, no papel é muito bonitinho, mas quero ver no dia-a-dia. Eu nem uso o livro deles... Os textos são muito grandes. (DOCENTE B).

Como podemos perceber, os alunos dessa turma são submetidos a dois métodos de alfabetização diferentes, o fônico e o construtivista. Há quem diga que esse debate acerca

dos métodos já tenha sido superado, e que ensinar a ler independe de métodos; porém defendemos que o método certo é crucial para se alcançar um bom resultado na aprendizagem da leitura. Embora o método fônico seja tido como atrasado e incompatível “com o estado brasileiro atual do conhecimento sobre alfabetização” em praticamente todos os países de língua alfabética da Europa e em todos os de língua inglesa ao redor do mundo, o método fônico é utilizado. Oliveira (2004, p. 61) questiona se somente o Brasil estaria no caminho certo, já que insiste na aplicação do método construtivista, em detrimento do resto do mundo.

Há que se refletir de uma vez por todas sobre essa situação, pois já são mais de 20 anos de concepções psicogenéticas e o índice de analfabetos funcionais continua alto!

Voltando à Provinha Brasil, a professora B, não obstante, opte inconscientemente pela aplicação do método fônico, vez que procura partir do particular para o geral, pode não conseguir com que seus alunos iniciem bem o processo de alfabetização. Não por que utilizou o método errado, mas porque, ainda de acordo com Oliveira (2004, p. 59) “nem todas as maneiras de aplicação do método fônico são eficazes”, mas há evidências científicas que apontam para o bom efeito desse método quando não se ensina de modo casual, mas de forma sistemática utilizando manuais, há muito abolidos, e que são “tradicionalmente chamados de cartilha no Brasil”. (OLIVEIRA, 2004, p.59).

Destarte, mesmo que a professora B optasse por este método, o fato de ela não estar diariamente com a turma em sala de aula, implica casualidade e conseqüente interrupção em sua aplicação que pode ocasionar a deficiência da aprendizagem em leitura.

A questão 8 requer do aluno que ele tenha conhecimento de sílabas complexas, no entanto se o aluno desconhece a sílaba inicial, complexa, que se repete em todas as asserções, o conhecimento das sílabas simples o leva à resposta certa. Mas isso somente ocorre se ele conhecer também a figura, já que o professor não é instruído a dizer o nome dela. O aluno terá que se valer da sua vivência de mundo, inicialmente, para poder depois evocar os seu conhecimento alfabético. Com a consciência fonológica estimulada, ele pode fazer as associações necessárias e conseguir, no simples desenvolver da questão, aprender também a sílaba complexa “ES”, um vez que descobrindo as sílabas finais “COVA” ficaria fácil descobrir que a inicial só poderia ser “ES”, conforme pode-se observar na figura 9.

Figura 9: Questão de Consciência Fonológica



Fonte: Caderno do Aluno (2010, p. 13).

Mas como o professor poderia ter preparado o seu aluno para o despertar desta consciência se nem mesmo ele tomou conhecimento de que ela existe? De acordo com o que fora apurado e demonstrado no capítulo anterior, as instituições responsáveis pela formação das professoras A e B não lhes ofereceram subsídios científicos para que elas pudessem aplicar as teorias que abalizam a consciência fonológica em sua prática docente.

Como fora visto, o conceito de alfabetização trabalhado pela instituição das referidas professoras é o concernente às ideias construtivistas, socioconstrutivistas e interativistas construtivistas, as quais estão presentes nos cursos de Pedagogia das IES pesquisadas no estado. Essas ideias foram sacramentadas com a publicação dos

(...) PCN nos anos de 1996 e 1997 e é tido tanto concebido na comunidade acadêmica brasileira quanto entre os profissionais de alfabetização, como os pressupostos mais atuais sobre a aprendizagem e o ensino de alfabetização. Essas ideias adquiriram status de hegemonia no país, a ponto de seus arautos ignorarem, minimizarem ou dispensarem qualquer menção à literatura científica corrente no resto do mundo. (OLIVEIRA, 2004, p.14).

Os pressupostos que abalizam a consciência fonológica estão na Ciência Cognitiva da Leitura, pouco conhecida na maioria das universidades brasileiras.

Outra questão a se analisar é uma das que, de acordo com o gráfico 1, um maior número de alunos não a acertou, na figura 10.

Figura 10: Questão de reconhecimento de assunto em texto informativo.

Questão 24:

POR QUE DORMIMOS?

GENTE DORME, CACHORRO DORME, PASSARINHO DORME, ATÉ MOSCA DORME!...MAS VOCÊ JÁ PAROU PARA SE PERGUNTAR POR QUÊ?! TODO MUNDO SABE POR EXPERIÊNCIA PRÓPRIA QUE AQUELAS OITO HORINHAS NOTURNAS DE SONO SÃO IMPORTANTES. DÁ PARA NÃO DORMIR UMA NOITE OU OUTRA, MAS AS CONSEQUÊNCIAS SÃO IMEDIATAS!

A NOITE.

OS PASSARINHOS.

O SONO.

OS CACHORROS.

29 1ºS/10-Teste01

Fonte: Caderno do Aluno (2010, p. 29).

Para acertar esta questão, o aluno deve estar plenamente alfabetizado para poder dar a resposta correta, pois a resposta não está clara no texto. Ele precisará mais que se utilizar da conversão grafema-fonema, ou da consciência fonológica. Aqui será necessário fazer a inferência do assunto contido no texto. Ele precisa compreender e compreender, conforme se viu é diferente de ler.

Ora, a compreensão nada mais é do que o próprio letramento que aqui se esmiuçou. Mais uma vez, a ideia de letramento como um ato concomitante à alfabetização é inconcebível. Definitivamente, os cursos de pedagogia do estado, como se viu, também não dão essa formação tão necessária ao alfabetizador, vez que suas bibliografias versam acerca de concepções que acreditam serem letramento e alfabetização ações simultâneas e indissociáveis. Na IES 1, inclusive, os programas e ementas sequer mencionam o termo.

O processo de alfabetização parte da instrução do princípio alfabético com estratégias de ensino que envolvem exercícios de consciência fonológica e finda para que o processo de compreensão (letramento) continue levando o aluno à compreensão, através da inserção do alfabetizando em práticas sociais, já vivenciadas mesmo antes do início da decodificação.

A análise que se acabou de fazer partiu da observação de resultados apurados pela Ficha de Correção. Em seguida, fez-se algumas inferências que foram retiradas das entrevistas e das pesquisas realizadas nas ementas e programas das disciplinas dos cursos de Pedagogia oferecidos pelo estado. Não foi possível, nessa análise, por exemplo, verificar se o professor seguiu as instruções do Caderno do Professor ou mesmo se os resultados são condizentes com o conhecimento dos alunos. Situações que foram possíveis, quando da análise do Teste 2, vez que ocorrera sob a supervisão da pesquisadora e fora devidamente registrado.

4.2 PROVA DE SAÍDA

A estrutura da análise que se segue dar-se-á, concomitantemente, com a descrição da aplicação da prova, ou seja, ao mesmo tempo em que é descrita a prova, foram apresentadas as questões dos cadernos do aluno e do professor. Assim, pôde-se verificar se o professor seguiu as instruções orientadas pelo seu caderno, o que a sua ação ocasionou para a resolução da questão, bem como, de posse também da Ficha de Correção do Teste 2, foi possível verificar o número de alunos que conseguiu acertar as questões. Além disso, podem-se fazer também reflexões sobre as concepções linguísticas que seriam necessárias para resolver a questão em análise.

No dia 25 de novembro de 2010, o Teste 2 da Provinha Brasil foi aplicado a 8 alunos, de um total de 14. Estavam presentes duas pesquisadoras do projeto, a docente B e a docente C, funcionária da secretaria da escola, indicada pela Secretaria Municipal de Educação para aplicar a Provinha. A transcrição da prova é apresentada em paralelo com as instruções do Caderno de Aplicação, que, para o início da aplicação dá as seguintes instruções ao professor:

1°. Motive os alunos a fazer o teste. Explique que eles vão fazer uma atividade diferente e que, para compreendê-la, é necessário que sigam atentamente todas as suas orientações. 2°. Distribua o caderno de teste para os alunos. 3°. Peça aos alunos que escrevam o nome na linha que consta na capa do caderno. 4°. Caso haja alunos que ainda tenham dificuldade em escrever o nome, avise que você o escreverá para eles. Faça isso antes de iniciar a aplicação. 5°. Diga aos alunos que só abram o caderno quando você pedir que o façam. 6°. Peça aos alunos para abrirem a primeira página do caderno. É importante ressaltar que eles devem aguardar a sua orientação para mudar de página. 7°. A primeira página do teste do aluno tem um exemplo de questão (tipo 2), cujo enunciado deverá ser parcialmente lido por você. Resolva com os alunos esse exemplo, aproveitando esse momento para ensiná-los a responder o teste. (BRASIL, 2010, p.5).

Quanto a essas orientações primeiras, a professora deixou de executar o item 4° e o 5°, o 4° item talvez por que ela tenha verificado que todos os alunos sabiam escrever seus

nomes e o 5º por descuido, vez que inúmeros alunos, folhearam o caderno sem a permissão ou orientação da professora. Essa 5ª instrução, uma vez ignorada, acarretou o atraso, quando do pedido da abertura do caderno na primeira questão, bem como a diminuição do entusiasmo acerca da expectativa em saber do que se trataria na próxima questão, uma vez que já folheara o caderno.

O processo teve início às 8h e 35 min e encerrou à 9h e 15min. A docente C informa que se trata do mesmo teste que eles fizeram no início do ano e que era fácil.²⁹ Entregou os cadernos e pediu a todos que colocassem seus nomes no caderno da prova.³⁰ A docente C entregou um caderno da prova às pesquisadoras para que pudessem acompanhar melhor a aplicação.

A Docente C de acordo com as orientações do caderno deve ler exatamente a informação indicada pelo desenho do megafone e não deve oferecer “explicações adicionais aos alunos individualmente, pois isso pode interferir na resposta à questão, facilitando-a ou dificultando-a.” (BRASIL, 2010, p. 6). Por isso, para que se possa comparar o que o professor deve dizer com o que ele diz, a fala do professor que se aproxime ou que seja igual à das orientações, foi destacada em sublinho. Se for idêntico, dois traços, se diferente, um. As falas dos alunos foram indicadas pelos travessões e mudança de discente ocorreu com as respectivas mudanças do sinal gráfico escolhido. As expressões ou palavras que estejam em desacordo com a norma padrão receberam o destaque em itálico, somente para indicar a fidelidade à transcrição. Feitos tais esclarecimentos, será iniciada a análise:

- (10)DOCENTE C: Vamos começar. Abram a Provinha. A primeira questão só é para mostrar a vocês como é que se marca.
 _ Eu já sei.
 _ Eu também.
 DOCENTE C: Mas mesmo assim eu vou explicar. Observe a primeira página. Veja o brinquedo que está aí desenhado. O que vocês estão vendo?

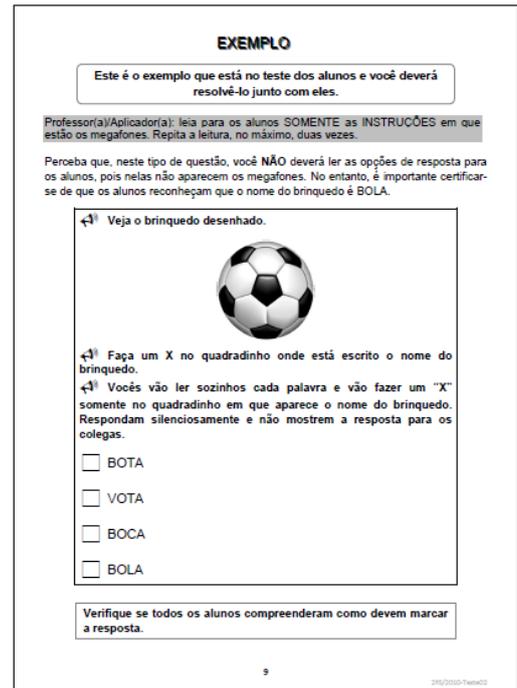
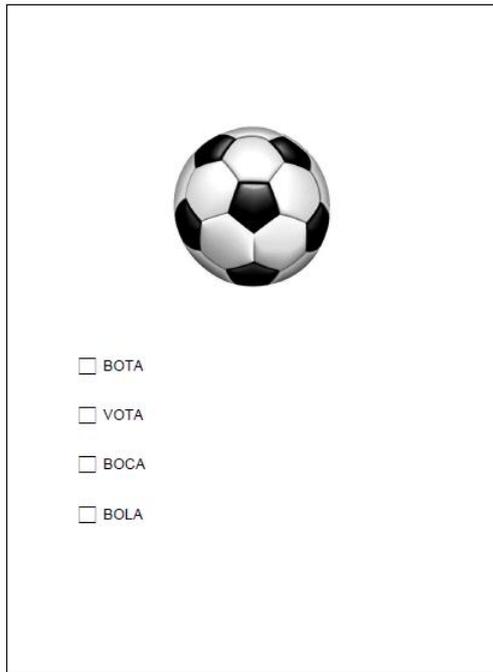
Figura 11: Questão-exemplo.

VISÃO DO ALUNO

VISÃO DO PROFESSOR

²⁹ 1º item, que pede que o professor motive o aluno. (BRASIL, 2010, p. 5)

³⁰ 2º e 3º itens, que solicitam que os alunos escrevam seus nomes no caderno. (BRASIL, 2010, p. 5)



Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.9).

Fonte: Caderno do Aluno (2010, p. 1).

Embora a questão-exemplo pudesse ser repetida tantas vezes quantas fossem necessárias, de modo a garantir o entendimento do procedimento, o professor, como se viu, fez uma explicação bastante sucinta e não copiou o exemplo no quadro, conforme orientado. Esse descuido gerou a interrupção, por diversas vezes, no decorrer da aplicação para explicar aos alunos, que ainda tinham dúvidas, onde se deveria marcar o X.

Figura 12: Instruções da questão-exemplo.

←¹ Veja o brinquedo desenhado.

←¹ Faça um X no quadradinho onde está escrito o nome do brinquedo.

←¹ Vocês vão ler sozinhos cada palavra e vão fazer um "X" somente no quadradinho em que aparece o nome do brinquedo. Respondam silenciosamente e não mostrem a resposta para os colegas.

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.9).

(11) Uma bola!!! (Gritam em unísono)

DOCENTE C: Agora, encontre onde está o nome bola.

_ Já achei!

_ Achei!

(...)

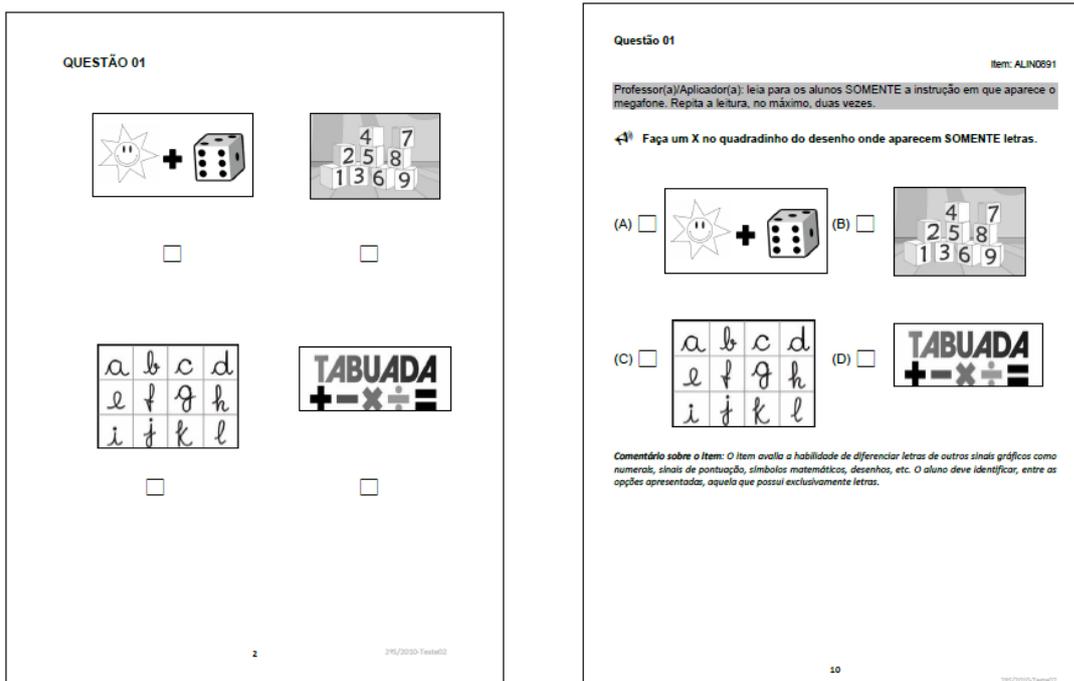
(12) **DOCENTE C:** Pronto? Agora vamos responder a primeira questão, página 10. (...) Acharam?

(13) _Jaaaá.

Figura 13: Questão distinção de letras frente a outros símbolos.

VISÃO DO ALUNO

VISÃO DO PROFESSOR



Fonte: Caderno do Aluno (2010, p.2).

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.10).

Na questão 1, figura 13, observamos que o professor procura ler as orientações, mas também não repete a questão na íntegra, quando da segunda vez. Ele sempre procura explicar como é que se faz, quando os próprios alunos deveriam, a partir da leitura deles, resolver o quesito. Nenhum aluno, de acordo com a ficha de correção, errou esta questão.

Figura 14: Instruções da 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 do desenho onde aparecem SOMENTE letras.

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.10).

(14) **DOCENTE C:** Faça um X (...) no quadradinho do desenho (...) onde aparece somente letras. Olhe só...preste atenção é para marcar só onde tiver as letras.

(...)

_ Marquei.

_ Eu também.

DOCENTE C: É pra marcar no quadradinho, Ítalo e não nas letras.³¹

(...)

(15) **DOCENTE C:** Agora, questão 2, página nú-me-ro...

_ Onze!

Figura 15: Questão de identificação das diferentes formas de se escrever uma letra.

³¹ Observe-se que o professor precisa informar um detalhe (onde marcar o X) que deveria ser dito antes do início do processo conforme instruções do Caderno do Aplicador.

VISÃO DO ALUNO

QUESTÃO 02

P

d

g

p

q

3

295/2010-Teste02

Fonte: Caderno do Aluno (2010, p.3).

VISÃO DO PROFESSOR

Questão 02 Item: AL0455

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 letra.

P

🔊 Faça um X no quadradinho da letra igual à que você viu.

(A) d

(B) g

(C) p

(D) q

Comentário sobre o item: A habilidade de reconhecer letras escritas de diferentes formas é avaliada nesse item. Para escolher o item correspondente à resposta correta, o aluno precisa conhecer as diferentes possibilidades de grafar uma mesma letra. Essa é uma habilidade necessária para a leitura de diferentes textos, impressos ou manuscritos, que circulam em nossa sociedade. Neste item avalia-se o reconhecimento da correspondência entre o traçado da letra "P" maiúscula e minúscula. Por exemplo, há possibilidade de o aluno confundir o desenho da letra "p" com a letra "q", pelo espelhamento. Isso demonstra que a criança está em um determinado estágio de desenvolvimento em relação à essa habilidade. Diferente de quando a criança ainda confunde letras com outros sinais gráficos.

11

295/2010-Teste02

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.11).

A questão da figura 15 explora o conceito de alfabetização, mais precisamente o do domínio do código escrito. Aqui a criança deverá demonstrar o seu entendimento nas várias formas de se escrever uma mesma letra. Para que ele possa adquirir o código, ele precisa realizar exercícios constantes de estímulo à consciência fonológica, pois de acordo com Oliveira (2004, p. 39) “existem [...] competências que, quando presentes antes do processo de alfabetização, não só predizem o seu sucesso como, se inexistentes, dificultam sua aprendizagem”. Levar o aluno a tomar consciência de que as letras podem ser escritas de maneiras diferentes, embora não deixem de ser a mesma letra, é uma delas.

Figura 16: Instruções da questão 2.

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 letra.

🔊 Faça um X no quadradinho da letra igual à que você viu.

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.11).

É desnecessária a pergunta realizada pelo professor, após a leitura integralmente idêntica da frase instrutora. Quando o Caderno do Professor orienta que só seja falado o

necessário é para que não fique confusa a questão ao aluno ou aconteça de o professor dizer a resposta. Não foi maior o erro, porque saber o nome da letra não ajuda a responder a questão.

(16) **DOCENTE C:** Observe a letra. Faça um X (...) no quadradinho (...) da letra igual à que você viu. Que letra é essa?

_ P!

DOCENTE C: Então. Agora, procure a letra e marque.

_ Já arqueei.

_ E eu.

(...)

(17) (...)

_ Agora a outra...

_ Agora a outra... *terceira* questão

_ É OIta questão!!

DOCENTE C: _ CALma!! (RUÍDOS) Página 8, *terceira* questão. A gente tá na *terceira*. (...)

Figura 17: Questão de reconhecimento do nome das letras do alfabeto.

VISÃO DO ALUNO

Fonte: Caderno do Aluno (2010, p.4).

VISÃO DO PROFESSOR

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.12).

A questão 3, figura 17, explora o conhecimento do aluno do código alfabético. Quesito que só pode ser respondido com êxito pelo aluno se ele realizou exercícios que lhes propiciassem descobrir o princípio alfabético. Práticas de sala de aula que o levem a conhecer as letras, seu nome e sua forma, entendendo que a associação da letra ao som ajuda a reforçar a consciência fonológica, concepção inexistente na formação do professor-aplicador (Docente C), nem das professoras alfabetizadoras dessa turma (Docentes A e B), vez terem sido as três docentes formadas na IES 1, que estrutura seus estudos numa programação que prioriza o método freireano, deficitário, pois em sua técnica através da palavra geradora, embora trabalhe com decodificação, se restringe à sílaba, não atinge o fonema.

Figura 18: Instrução da 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.

🔊 Faça um X no quadradinho onde estão as letras que eu vou ditar.



Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.12).

Em desacordo com as instruções, mais uma vez, a Docente C lê somente uma vez a frase orientadora, mas se estende em explicações desnecessárias e não autorizadas.

(18) **PROFESSOR** Faça um x no quadradinho onde estão as letras que eu vou ditar.

Ó vou dizer três letras, vou ditar três letras e vocês vão (...) fazer um x no quadradinho indicando as três letras, ouçam e ... prestem atenção:

DOCENTE C: D (...) EME e P!

DOCENTE C: D... (- Já marquei.) EME (Já marquei). B, P! Agora próxima questão.³²

_ B, EME e P!

_ Tia, já marquei.

_ Agora 9, questão, 4! (ALUNA1)

DOCENTE C: Questão 4, na página nú-me-ro ...

_ NOVE!! (TODOS GRITAM)

(...)

Figura 19: Questão para relacionar a unidade sonora – sílaba – com as suas representações gráficas.

VISÃO DO ALUNO

QUESTÃO 04

BALÉ

CADEIRA

DADO

PANELA

5

VISÃO DO PROFESSOR

Questão 04 Item: AL0659

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 da palavra que começa com o som de «DA» como em DATA.

(A) BALÉ

(B) CADEIRA

(C) DADO

(D) PANELA

Comentário sobre o item: A habilidade de estabelecer relação entre unidades sonora - no caso, a sílaba - e suas representações gráficas é avaliada nesse item. O aluno deve ser capaz de identificar a palavra que começa com a mesma sílaba ditada pelo aplicador.

13

Fonte: Caderno do Aluno (2010, p.5).

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.13).

Na questão 4, figura 19, observamos que não é somente fonêmico que reflete favoravelmente na aprendizagem da leitura. Também outros conhecimentos fonológicos,

³² Nas duas sobreposições da fala da professora-aplicadora, a estagiária intercede pedindo calma.

como o da aliteração, que é a repetição da mesma sílaba ou fonema na posição inicial das palavras, têm parte ativa no desenvolvimento dessa aprendizagem. O professor precisaria dominar este conceito para estimulá-lo no aluno. A metodologia de Paulo Freire, embora parta do desmembramento de palavras em sílabas não exercita o trabalho com construção de palavras com as sílabas iniciais ou a verificação de palavras geradoras que iniciassem com a mesma sílaba. Por isso, Oliveira (2004, p.84) sugere, como vimos, que a abordagem freireana pode ser um bom método de aquisição do código alfabético, se atualizado mediante essas abordagens da Ciência Cognitiva da Leitura, caso contrário corre o risco de ser tomada como ineficaz.

Figura 20: Instruções da questão 4.

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 da palavra que começa com o som de <DA> como em DATA.**

A Docente C deu orientações para que se marcasse no quadradinho, mas na sua segunda fala, pede ao aluno que marque a palavra. Não demonstra compromisso em seguir com rigor as orientações e por vezes instrui à sua maneira, comprometendo o desenvolvimento da questão.

- (19) **DOCENTE C:** Façam um X no quadradinho da palavra (...) que começa com o som de: DA! Como DA-TA.
 _ DA...
 _ D-A...
DOCENTE C: x na palavra que começa com o som ...(- Já fiz) DA!!
 _ Eu já fiz *tabém!* (ALUNA 1)
 _ Eu *tabém!* (ALUNA 2)
 _ Eu também! (ALUNO 3)
DOCENTE C: Fez, tá bom!
 (...)
 _ Já fiz, ói. Já fiz.
 (...)
 _ Agora quinta questão.
DOCENTE C: Agora, quinta questão, página nu-me-ro:
 - dez! (TODOS)
 - décima questão. !
 (...)

Figura 21: Questão de reconhecimento de sílabas na composição de palavras.

VISÃO DO ALUNO

QUESTÃO 05



BA__NA

NA

MA

BA

TA

6 219/2010-Teste02

Fonte: Caderno do Aluno (2010, p.6).

VISÃO DO PROFESSOR

Questão 05

Item: AL0585

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

Para se referir à palavra sílaba utilize o nome a que seus alunos estão habituados (sílaba, pedaços, partes, pedacinhos, etc).

←¹ Veja a figura.



BA__NA

←¹ Qual é a sílaba que completa o nome da figura que você viu?

(A) NA

(B) MA

(C) BA

(D) TA

Comentário sobre o item: A habilidade avaliada nesse item é a de reconhecer sílabas que compõem palavras. O aluno deve ser capaz de identificar a sílaba no meio da palavra correspondente à figura, estabelecendo relações entre unidades sonoras (sílaba) e suas representações gráficas.

14 219/2010-Teste02

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.14).

O aluno deve ser capaz de identificar a sílaba que falta para completar a palavra. Para isso ele deve recorrer à associação da relação entre som e grafia. Nesta questão ainda são os princípios de alfabetização que são priorizados. Alfabetização com foco na decodificação, que é imprescindível, conforme se constatou anteriormente, para o início da aprendizagem de leitura, no intuito de se identificar rapidamente as palavras escritas. Não se pode ignorar a importância da decodificação. Haveria outra forma de o aluno identificar essa palavra, que não decodificando, que seria decorando a sua forma e relacionando-a ao som, mas essas formas são ineficazes. É a decodificação o único mecanismo para iniciar o processo de leitura de qualquer palavra.

Figura 22: Instruções da 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.

Para se referir à palavra sílaba utilize o nome a que seus alunos estão habituados (sílaba, pedaços, partes, pedacinhos, etc).

←¹ Veja a figura.

←¹ Qual é a sílaba que completa o nome da figura que você viu?

Não seguir as instruções torna a aplicação complicada. Como a docente não explicara, conforme fora orientada, a questão-exemplo, uma questão que era para ser

resolvida mais rapidamente e de modo que os alunos a respondessem concentrados, precisou ser interrompida com a pergunta de como se deve marcar.

(20) **DOCENTE C:** (...) Veja a figura, estão vendo?

_Banana!

(...)

DOCENTE C: Qual é a sílaba que comple...rresponde à figura que você viu? Aí nós temos aqui (...) 4 sílabas. Vocês vão marcar um x(...) na sílaba (...) que completa a palavra BA – NA – NA. (as últimas sílabas foram faladas simultaneamente com os alunos.

_BÃNÃNA

(...)

_Tia, eu *vô escoier* um espaço de uma leta uma vez é? O quadradinho... (ao mesmo tempo em que ela perguntava, a professora passeava soletrando a palavra BA-NA-NA; BA-NA-NA!)

DOCENTE C: Só tem uma resposta certa. Só tem *q'* marcar ... marcar um quadradinho.

(...)

DOCENTE C: Cê vai começar a palavra BA-NA-NA, não é completar... você vai marcar aqui onde tem a sílaba certa.

DOCENTE B: Oi. Não. Você vai completar (...) o nome banana. Tá faltando que sílaba pra completar?

_ Já?

_ Tia, tá certo o meu? Venha ver, tia!!

DOCENTE C: Questão 11 ... eu... ver o quê?

_ Ela não pode ver, não!

DOCENTE C: Você botou o que aqui?

_ BA-NA-NA.

DOCENTE C: Está correto? (...) Está certo? VoCê vai marcar a que você completar a palavra.

_E tá certo?

A ALUNA SOLTA UM GRITO DE SATISFAÇÃO.

DOCENTE C: Escrever você sabe. Marcar!

_ Tia, tá certo? (Pergunta agora à estagiária.)

DOCENTE B: BA-NA-NA. Vai completar o nome ba=na-na.

(Alunos conversam bastante e professor aumenta o tom de voz.

DOCENTE C: Página 11!

O barulho diminui, modera o tom e continua:

DOCENTE C: Página onze, questão número 6.

Figura 23: Questão para reconhecimento das letras do alfabeto pelo nome.

VISÃO DO ALUNO

QUESTÃO 06

D F B

P E B

F B D

T E P

7

2012/2010-Final02

Fonte: Caderno do Aluno (2010, p.7).

VISÃO DO PROFESSOR

Questão 06

Item: AL0618

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 das letras T, E, P.

(A) D F B

(B) P E B

(C) F B D

(D) T E P

Comentário sobre o item: Esse item avalia a habilidade de a criança reconhecer pelo nome as letras do alfabeto. O aluno deve identificar, entre as opções apresentadas, aquela que possui as letras ditadas pelo aplicador. No processo de apropriação da escrita alfabética é importante que a criança reconheça as letras do alfabeto, sabendo nomeá-las, pois esse conhecimento pode contribuir no estabelecimento das relações fonema/grafema, por meio da identificação dos valores sonoros das letras. Por isso, ao ditar o nome das letras, sua pronúncia deve ser clara e bem articulada.

15

2012/2010-Final02

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.15).

Trata-se de mais uma questão de domínio alfabético que demonstra a importância do ensino de leitura partindo-se do processo de decodificação e refutando a ideia construtivista de se ensinar partindo do texto, ou acreditar que o aluno, sozinho possa descobrir o código alfabético, somente diante da exposição do texto. Ora, para responder esta questão ele tem que ter decorado as letras, associado, durante esse processo, a grafia ao som e vice-versa.

Figura 24: Instruções da 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.

⏪) Faça um X no quadradinho das letras T, E, P.

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.15).

A despeito da intensa conversa, o desenrolar dessa questão foi rápido, os alunos não tiveram dificuldade em realizá-la. Importa, no entanto, frisar que o professor não precisou se estender em explicações. Sozinhos eles fizeram. Se acertaram, não é importante no momento, porque o intuito do teste é só apurar o estágio de leitura.

(21) (Alunos conversam bastante)

DOCENTE C: fiquem calado senão atrapalha o negócio.
Barulho continua. Professor ignora e dá continuidade.

DOCENTE C: Questão número 6º. (...) Faça um x no quadradinho das letras T, E, P.

- Marquei,

_ Marquei,

_ Já MARQUEI.

_ Marquei, marquei, marquei...

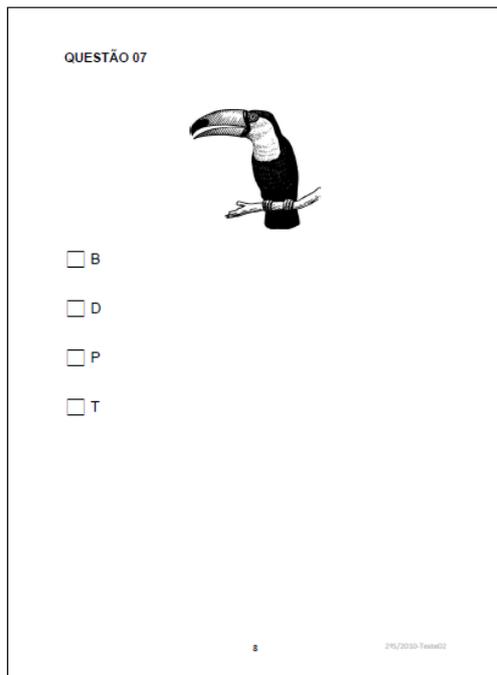
DOCENTE C: Marcou?

- Marquei(...)

(...)

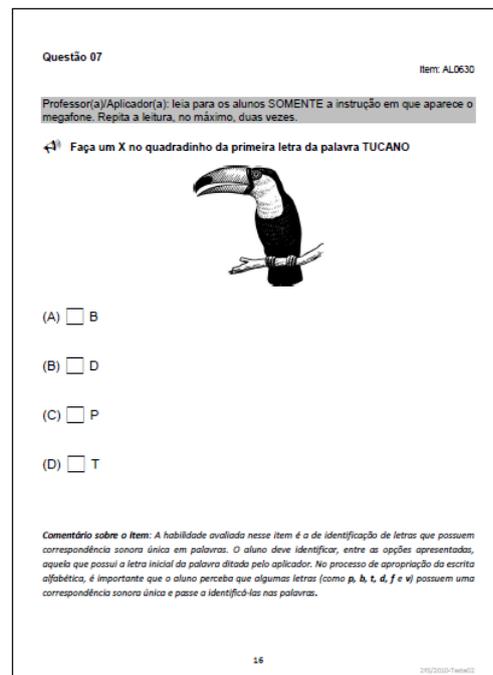
Figura 25: Questão de correspondência unívoca das letras.

VISÃO DO ALUNO



Fonte: Caderno do Aluno (2010, p.8).

VISÃO DO PROFESSOR



Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.16).

Trata-se de mais uma questão cuja apropriação da escrita alfabética é indispensável. Para ocorrer a leitura alfabética é primordial que o aluno associe um elemento auditivo fonêmico a um elemento visual gráfico (correspondência grafofonêmica). É necessária, para que este processo ocorra, a tomada de consciência da organização fonêmica da linguagem. Para dominar este princípio, o leitor iniciante primeiro precisa tomar consciência da estrutura fonêmica da linguagem, isto é, da habilidade de decompor as palavras em fonemas e se conscientizar de que cada unidade sonora é representada por um grafema diferente.

Figura 26: Instruções da questão 7.

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 da primeira letra da palavra TUCANO**

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.16).

Mais uma vez a professora não se limitou à leitura da questão. Nesta questão, a consciência da teoria sociolinguística, por parte do professor, evitaria dois equívocos: que a aluna passasse pelo constrangimento da resposta incisiva da professora, e sobretudo pela correção rápida e certa com que ela refutou a expressão “teze” pronunciada pela aluna. Isso deveria ter sido observado para ser abordado cuidadosamente em outro momento. A escola não deve desconhecer as diferenças linguísticas e entender que não existe somente uma maneira de dizer a mesma coisa, pois, uma “postura respeitosa no trato das diferenças socioculturais e linguísticas é um compromisso dos professores” (COAN; FREITAG, 2010, p. 180).

(22) **DOCENTE C:** Faça um x (...) no quadradinho (...) da primeira letra da palavra TU-CA-NU(...) pegue palavra, veja como é que começa e marque!

(...)

_ Marquei.

_ Tia, já marquei!

(...)

DOCENTE C: Fez?

_ Fiz.

_ Já fiz.

_ Eu fiz.

(...)

- Victor fez, professora?

DOCENTE C: Deixe ele procurar aqui. De hoje que ele acertou a questão. Primeiro do que você!

_ Iu! (Aluno caçoa da aluna 1, por causa da resposta da professora.)

Questão número oito, página nú-me-ro:

TODOS TEZE!

DOCENTE C: Treze!

Figura 27: Questão de reconhecimento de sílabas que compõem palavras.

VISÃO DO ALUNO

QUESTÃO 08

BERRA - BRILHA

BODE - PODE

PORCO - TUDO

RONCA - OURO

9 215/2010-Teste02

VISÃO DO PROFESSOR

Questão 08

Item: AL0554

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

Para se referir à palavra sílaba utilize o nome que seus alunos estão habituados (sílabas, pedaços, partes, pedacinhos, etc).

⏪ Faça um X no quadradinho onde aparecem as duas palavras que terminam com a mesma sílaba.

(A) BERRA - BRILHA

(B) BODE - PODE

(C) PORCO - TUDO

(D) RONCA - OURO

Comentário sobre o item: A habilidade avaliada nesse item é a de reconhecer sílabas que compõem palavras. O aluno deve ser capaz de identificar a igualdade de sílabas em palavras diferentes.

17 215/2010-Teste02

Fonte: Caderno do Aluno (2010, p.9).

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.17).

O aluno deve identificar sílabas iguais, em palavras diferentes, para isso deve ter o entendimento de que uma palavra é uma unidade linguística que difere das outras, como frases e fonemas, e que, como símbolo arbitrário, não se relaciona diretamente com o objeto que concebe. Consciência fonológica e aprendizagem de leitura e escrita são procedimentos que envolvem uma série de habilidades. As fases iniciais da consciência fonológica (consciência de rimas e sílabas) contribuem para a etapa de desenvolvimento inicial do processo de leitura.

Figura 28: Instruções da questão 8.

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

Para se referir à palavra sílaba utilize o nome que seus alunos estão habituados (sílabas, pedaços, partes, pedacinhos, etc).

⏪ **Faça um X no quadradinho onde aparecem as duas palavras que terminam com a mesma sílaba.**

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.17).

A professora demonstra que não está mais num momento de tensão inicial, no qual ela procurava ler exatamente o que o enunciado propunha e por isso manifesta as suas

variações linguísticas, no que tange à concordância verbal (palavras (...) que *termina*) ou morfológica (cês). A variação é inerente à língua. Na fala, é natural que ela apareça, sem que se perceba, sobretudo quando não a monitoramos. As concepções sociolinguísticas são teorias que avalizam esses pressupostos, levando o professor a compreender que são os ambientes que determinam a maneira de se falar. De acordo com Coan & Freitag (2010, p.178):

A Sociolinguística alerta a escola sobre a necessidade de abordagem da heterogeneidade linguística, sobre as diferenças, especialmente, porque a democratização trouxe à escola alunos de vivências diversas. A Sociolinguística contribui para a nova postura do professor, para a definição de conteúdos e metodologias. (COAN; FREITAG, 2010, p.178).

A ausência dessas concepções linguísticas no currículo do curso de Pedagogia é prejudicial à relação professor-aluno, pois pode inibir a aprendizagem do discente.

DOCENTE C: Faz um x (...) no quadradinho onde (...) aparece as duas palavras que termina com a MESMA sílaba, ói, nós temos duas palavras , duas , duas e duas então cês vão marcar um x (...) nas duas palavras que terminam com mesma sílaba.

(...)

- Eu já fiz!

(tosse)

_ Eu não, tia.

(tosse)

DOCENTE C: Leiam a palavra e observe (...) quais são as duas palavra que termina (...) da mesma forma?

DOCENTE B: _A gente trabalhou (...)

DOCENTE C: É só prestar atenção.

DOCENTE B: (...) estava conversando sobre isso, no texto que foi trabalhado (...) era pra tirar a sílaba (...) lembra? Então...

(...)

DOCENTE B: _ Mas, Lucas tá colando?

_ Pronto?

- Acabei.

- Página catorze?

_ Tia, página catorze.

(barulho em sala. Aguardando os alunos responderem. A maioria já acabou.)

DOCENTE C: Questão número nove, página nú-me-ro:

- Catorze.

- Olha a barata!!!

Figura 29: Questão de leitura de palavras.

VISÃO DO ALUNO

Questão 09



BARATA

BATATA

BARCA

BARRACA

10 216/2010-Teste02

Fonte: Caderno do Aluno. (2010, p.10).

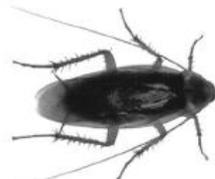
VISÃO DO PROFESSOR

Questão 09

ALIN0806

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 onde está escrito o nome do animal.



(A) BARATA

(B) BATATA

(C) BARCA

(D) BARRACA

Comentário sobre o item: Esse item avalia a habilidade de ler palavras que possuem sílabas conônicas (Consoante/Vogal). As palavras apresentadas nas quatro opções de respostas iniciam da mesma forma (BA), e o aluno deve identificar a opção correta por meio da leitura das demais sílabas das palavras apresentadas. Essas estratégias podem sinalizar a real capacidade de leitura do aluno e não mera adivinhação da palavra escrita. Ou seja, o aluno tem de reconhecer a palavra solicitada, entre outras com grafias muito parecidas.

18 216/2010-Teste02

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.18).

Como as palavras começam com a mesma sílaba, foi possível verificar se o aluno adivinha ou realmente leu a palavra, pois as alternativas são parecidas. A esta questão segue a observação das questões anteriores que tratam de domínio do código alfabético e da consciência fonológica. A relação entre a habilidade fonológica e a aprendizagem da leitura é bastante significativa para o alfabetizando iniciante, pois se a representação dos sons não se encontra assimilada, podem ocorrer dificuldades com a aprendizagem da leitura.

Figura 30: Instruções da 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.

🔊 **Faça um X no quadradinho onde está escrito o nome do animal.**

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.18).

Perguntar ao aluno aquilo que não lhe é solicitado, pode fazer com que o professor desperdice a oportunidade de testar o conhecimento acerca de algum aspecto. Na questão 9, por exemplo, ao questionar a todos os alunos de que animal se tratava, embora fosse uma

espécie bastante comum, o docente dá, àquele que, por ventura não soubesse, a oportunidade de acertar a questão.

- (23) **DOCENTE C:** Faça um x no quadradinho faça um X no quadradinho (...) onde (...) onde (...) está escrito o nome (...) do animal. Que animal é esse?
 _ balata!
 _ Já achei.
 _ Achei!
 _ Barata!!!
 (alunos conversando)
DOCENTE C: Pronto! Questão número 10.

Figura 31: Questão de leitura de palavras.

VISÃO DO ALUNO

QUESTÃO 10

NATURAL

NATUREZA

NATRZA

ANUESA

11 216/2010-Teste02

Fonte: Caderno do Aluno (2010, p.11).

VISÃO DO PROFESSOR

Questão 10

Item: ALIN0842

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 onde está escrito NATUREZA.

(A) NATURAL

(B) NATUREZA

(C) NATRZA

(D) ANUESA

Comentário sobre o item: Esse item avalia a habilidade de ler palavras que possuem sílabas canônicas (Consoante/Vogal). Para marcar a opção que apresenta a escrita correta da palavra, o aluno precisará estabelecer relação entre a pauta sonora da palavra (sem apoio de qualquer suporte gráfico) e sua representação gráfica. Para alfabetizar-se, é importante que o aluno reconheça corretamente palavras escritas com grafias semelhantes. Desse modo, para acertar este item o aluno deverá ter superado a ideia de que cada sílaba é grafada por apenas uma letra, bem como distinguir a palavra ouvida entre outras palavras com estrutura similar.

19 216/2010-Teste02

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.19).

Esta questão difere da anterior porque não possui nenhum apoio figurativo. O aluno tem que se valer da relação gráfica que ele fará com o som que ouviu do professor. Trata de um quesito que também vai requerer dele domínio do princípio alfabético para saber fazer a conversão grafofonêmica. Hodiernamente, os estudos de consciência fonológica realizados, tornam evidente que a dificuldade do aluno em habilidades de segmentação, manipulação, rima, aliteração de fonemas e de sílabas é diretamente proporcional a sua dificuldade de concretizar atividades de leitura e de escrita. (CAPELLINI; CIASCA,1999, p.12).

Figura 32: Instruções da 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.

 **Faça um X no quadradinho onde está escrito NATUREZA.**

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.19).

(24) (Barulho)

DOCENTE C: Faça um X no quadradinho onde está escrito na – tu – re – za ! NA-TU-RE-ZA!

- Já marquei!

(conversas)

- Já marquei!

DOCENTE C: Já?

(barulho)

DOCENTE C: Ói, é outra questão, tem que ter atenção pra marcar, certo?

Figura 33: Questão de leitura de palavras de acordo com o som.

VISÃO DO ALUNO

QUESTÃO 11

MORENA
Mariana

MENINA
merenda

Menina
MENINA

Marina
MERENDA

12 219/2010-Teste402

Fonte: Caderno do Aluno (2010, p.12).

VISÃO DO PROFESSOR

Questão 11 Item: ALIND803

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 onde está escrita a mesma palavra duas vezes.**

(A) MORENA
Mariana

(B) MENINA
merenda

(C) Menina
MENINA

(D) Marina
MERENDA

Comentário sobre o item: A habilidade de reconhecer letras escritas de diferentes formas é avaliada nesse item. Para escolher a alternativa correspondente à resposta correta, o aluno precisa conhecer as diferentes possibilidades de grafar uma mesma letra. Essa é uma habilidade necessária para a leitura de diferentes textos, impressos ou manuscritos, que circulam na nossa sociedade. Na Provelta Brasil a mesma habilidade pode ser avaliada de diferentes formas. Neste item específico, embora a habilidade avaliada seja a mesma do item 2 (letra P), é exigida da criança uma maior capacidade de leitura, pois as opções apresentam pares de palavras muito semelhantes iniciadas com a mesma letra (M).

20 219/2010-Teste402

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.20).

Questão similar à 2ª, com diferença de que aqui foram comparadas palavras e lá, uma letra. Embora o comentário sobre o item informe que o aluno necessitaria ler para resolver a questão, devido à semelhança entre as palavras e ao fato de iniciarem com a mesma letra, acreditamos que o conhecimento de diferentes grafias baste para o sucesso da resolução.

Figura 34: Instruções da 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.

📢 Faça um X no quadradinho onde está escrita a mesma palavra duas vezes.

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.20).

(25) (Barulho)

DOCENTE C: Marque um X no quadradinho onde está preci...escrita a mesma palavra duas vezes. Onde tiver a mesma palavra duas vezes. É a mesma palavra.

- Achei!

_ Achei!

(barulho)

_Eu já marquei!

(barulho)

DOCENTE C: Vamos lá! Questão 12. Página 17.

Figura 35: Questão de leitura de palavras de acordo com o som.

VISÃO DO ALUNO

QUESTÃO 12

DITONGO

DEBAIXO

CITADO

DITADO

13 215/2010-Teste02

Fonte: Caderno do Aluno (2010, p.13).

VISÃO DO PROFESSOR

Questão 12

Item: ALIN066

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 onde está escrito DITADO.

(A) DITONGO

(B) DEBAIXO

(C) CITADO

(D) DITADO

Comentário sobre o item: Esse item avalia a habilidade de ler palavras a partir de sua pauta sonora. Neste caso a palavra ditada é formada por sílabas canônicas. O aluno deverá marcar a opção que apresenta a escrita da palavra falada pelo aplicador, estabelecendo relação entre a pauta sonora da palavra e sua representação gráfica. Lembremos que as diferentes alternativas trazem elementos diferenciados que estão presentes na palavra solicitada. Essas diferenças exigem do aluno um nível maior de leitura e atenção em função das diferenças/semelhanças entre as alternativas.

21 215/2010-Teste02

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.21).

Semelhante à questão 9, esse item também requer que o aluno identifique a palavra ditada, embora sem apelo à figura. É uma questão na qual o aluno deve fazer a conversão do som que o professor ditou em representações gráficas.

Figura 36: Instruções da questão 12.

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 onde está escrito DITADO.

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.21).

(26) **DOCENTE C:** Faça um x (...) no quadradinho (...) onde está escrito DI-TA-DO! DI-TA-DO!

_ Achei!

_ Achei!

_ Já achei!

_ Cadê? Não vi ditado!

(...)

DOCENTE C: Ditado!

(...)

DOCENTE C: E aí? Procurou? Leia!

_ Di... O...O

DOCENTE C: Tem ditado aí?

_ Ditongo!

DOCENTE C: Olha a disciplina. Não pode conversar.

_ Achei!

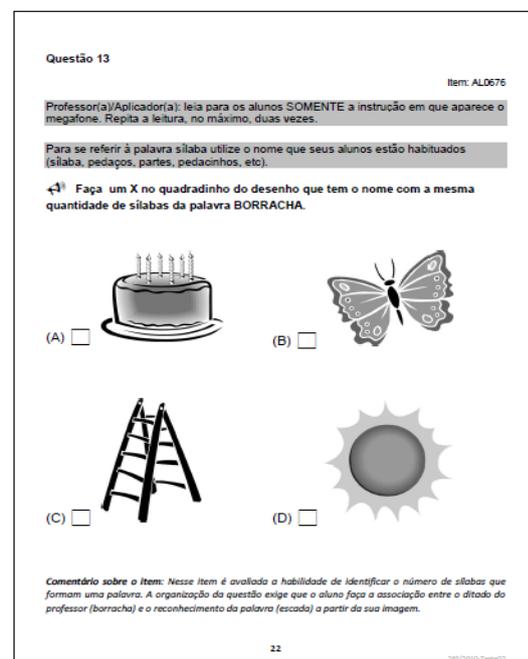
DOCENTE C: Questão número 13!

Figura 37: Questão de avaliação do número de sílabas que forma que as palavras.

VISÃO DO ALUNO



VISÃO DO PROFESSOR



Fonte: Caderno do Aluno. (2010, p.14).

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.22).

O aluno precisa associar a quantidade de letras à palavra que o professor ditar, com a quantidade de letras que a imagem correspondente terá. Nessa questão o aluno tinha que fazer três coisas para encontrar a resposta correta: contar o número de sílabas da palavra ditada (BORRACHA), identificar o nome da figura e em seguida relacionar a figura que tenha

o mesmo número de sílabas da palavra ditada. Essa organização não é fácil. É necessário que a capacidade metalinguística do aluno seja estimulada, conforme alerta o próprio documento do Proletramento, sugerindo que com ela o indivíduo possa refletir conscientemente sobre a linguagem e não apenas usá-la para se comunicar

Para compreender a escrita alfabética é fundamental que a criança desenvolva as habilidades que lhe permitem refletir sobre os segmentos sonoros das palavras (sendo capaz, por exemplo, de contar suas sílabas orais, observar a existência de sílabas ou fonemas idênticos, comparar palavras quanto ao seu tamanho ou semelhança sonora etc.). (BRASIL, 2007, p. 17).

O desenvolvimento destas habilidades é o que os estudiosos chamam de consciência fonológica que, como podemos ver, é bastante requisitada para se obter êxito na Provinha Brasil.

Figura 38: Instruções da questão 13.

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

Para se referir à palavra sílaba utilize o nome que seus alunos estão habituados (sílabas, pedaços, partes, pedacinhos, etc).

☞ Faça um X no quadradinho do desenho que tem o nome com a mesma quantidade de sílabas da palavra BORRACHA.

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.22).

A professora tenta, com as inúmeras repetições, levar os alunos, juntamente com ela, a contar as sílabas da palavra ditada. A questão fora proferida duas vezes, conforme orientação do documento, mas a palavra foi silabada exatamente quatro vezes.

(27) **DOCENTE C:** Faça um X (...) faça um X (...) no quadradinho (...) do desenho (...) que tem o nome com a mesma quantidade de sílabas da palavra (...) BO-RRA-CHA!

_ Já fiz!

DOCENTE C: Peraí, ói, vou ler de novo.

(...)

DOCENTE C: Faça um X (...) no quadradinho (...) do desenho (...) que tem o nome...o nome com a mesma quantidade de sílaba da palavra BO-RRA-CHA. BO- RRA-CHA. ³³Vamos tentar aqui. É um nome com a mesma quantidade de sílaba da palavra BO-RRA-CHA! Agora, questão nú-me-ro:

TODOS: catorze!

DOCENTE C: CATORZE. Página nú-me-ro:

TODOS: Dezenove.

Figura 39: Questão de reconhecimento de sílaba inicial em outra palavra.

³³ Na repetição da palavra, os alunos falaram junto com a professora.

VISÃO DO ALUNO

QUESTÃO 14

GUARANÁ

QUADRADO

CAMELO

CUBO

15 215/2010-Teste02

Fonte: Caderno do Aluno. (2010, p.15).

VISÃO DO PROFESSOR

Questão 14 Item: ALIND617

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 da palavra que comece igual a QUADRO.

(A) GUARANÁ

(B) QUADRADO

(C) CAMELO

(D) CUBO

Comentário sobre o item: A habilidade avaliada nesse item é a de reconhecer sílabas não canônicas (consoante-vogal-vogal). O aluno deve ser capaz de identificar a palavra que possui a sílaba inicial da palavra ditada pelo professor estabelecendo relações entre unidades sonoras (sílabas) e suas representações gráficas.

23 215/2010-Teste02

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.23).

Semelhante à 4ª questão, embora mais difícil porque enquanto lá se tratava de sílabas canônicas (vogal-consoante), aqui se trabalha com as sílabas não-canônicas (consoante-vogal-consoante). Na 4ª questão todos os alunos acertaram, nesta, somente um aluno errou. De posse da prova que eles responderam, observamos que o erro ocorrera devido a uma confusão que o aluno fizera do “q” com o “g”.

Figura 40: Instruções da questão 14.

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 da palavra que comece igual a QUADRO.

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.23).

Nessa questão, também o professor não atende às orientações do seu caderno de instruções e em vez de ler, na segunda vez, explica, ao seu modo.

- (28) **DOCENTE C:** Faça um x (...) no quadradinho (...) da palavra que começa igual a QUADRO! Pronto. Ói! Começa igual! Vocês têm que prestar atenção no início da palavra agora. Quadro!
- Tia, eu já acabei.
 - _ Eu também!
 - _ Qua- qua- DRO!

DOCENTE C: É para marca um x na palavra que começa com o nome quadro. Só isso! Olhe a palavra e marque!

- Qua...qua...qua...DRO!

DOCENTE C: Olhou o início da palavra e marcou?

_ Já marquei!

(barulho)

DOCENTE C: Questão número quinze.

Figura 41: Questão de leitura de palavras apoiada na ilustração.

VISÃO DO ALUNO

QUESTÃO 15



CAMELO

CARAMUJO

CARANGUEJO

CARRAPATO

16 2010/2010-Teste02

Fonte: Caderno do Aluno. (2010, p.16).

VISÃO DO PROFESSOR

Questão 15 Item: AL0548

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 onde está escrito CARANGUEJO



(A) CAMELO

(B) CARAMUJO

(C) CARANGUEJO

(D) CARRAPATO

Comentário sobre o Item: A questão avalia a habilidade de ler palavra apoiada pela ilustração. Neste caso, a palavra é formada por sílabas canônicas e não canônicas, com presença de dígrafos. O aluno deverá marcar a opção que apresenta a escrita da palavra ilustrada na figura, estabelecendo relação entre a pauta sonora da palavra e sua representação gráfica.

24 2010/2010-Teste02

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.24).

Semelhante à questão 9, a questão 15 explora o entendimento que o aluno possa ter de dígrafos. O princípio de resolução é o mesmo e exige o conhecimento das mesmas concepções já explanadas na questão 9.

Figura 42: Instruções da 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.

🔊 **Faça um X no quadradinho onde está escrito CARANGUEJO**

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.24).

(29) **DOCENTE C:** Faça um x (...) no quadradinho onde está escrito CA-RAN-

GUE-JO:

(Inúmeros alunos soletrando)

_ Cá...

_ Cá...

_ ran..

(...)
DOCENTE C: CA-RAN-GUE-JO!
 - Marquei!
 _ Marquei!
 _ Já achei.
DOCENTE C: - Marcou, marcou?
DOCENTE B: Tenha calma.
 (...)
DOCENTE B: Tenha calma.
DOCENTE C: Ca – ran – gue – jo !
 (CONVERSA DA ESTAGIÁRIA)
DOCENTE C: - Questão nº 16, Página:
 - Vinte e um!

Figura 43: Questão de leitura de palavra apoiada na ilustração.

VISÃO DO ALUNO

QUESTÃO 16

TIVE UM SONHO ENGRAÇADO.

TIVE UM SAPATO ENGRAXADO.

TIVE UM SOBRINHO ESPERTO.

TIVE UM SONO ENORME.

17 216/2010-Teste02

Fonte: Caderno do Aluno. (2010, p.17).

VISÃO DO PROFESSOR

Questão 16 Item: ALIN0902

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

☞ Preste atenção na frase que eu vou ler.

☞ Tive um sonho engraçado.

☞ Faça um X no quadradinho onde está escrita a frase que você ouviu.

(A) TIVE UM SONHO ENGRAÇADO.

(B) TIVE UM SAPATO ENGRAXADO.

(C) TIVE UM SOBRINHO ESPERTO.

(D) TIVE UM SONO ENORME.

Comentário sobre o item: Esse item avalia a habilidade de ler frases curtas. Além de ler as frases apresentadas nas quatro alternativas, o aluno deve identificar, entre a sequência de frases, aquela que foi ditada pelo professor. Para esse reconhecimento, a criança tem de localizar nas frases elementos que ajudam a distinção, ou seja, os substantivos (sono, sapato, sobrinho e sonho) e adjetivos (enorme, engraçado, esperto e engraxado).

25 216/2010-Teste02

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.25).

Essa questão se torna mais complexa para o aluno, porque ele tem que memorizar uma frase e não mais uma palavra como nas questões 15, 12, 10 e 9. O ato de ler pressupõe a fluência e um leitor fluente é aquele que identifica as palavras sem esforço. Devido à limitação à memória de curto prazo, através da qual o cérebro somente consegue lidar com poucos conjuntos de informação. Como se trata de uma frase relativamente curta e com um vocabulário conhecido, a memória de curto prazo não fora comprometida e o texto pode ser compreendido, pois esta questão somente um aluno se equivocou.

Figura 44: Instruções da questão 16.

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

📢 Preste atenção na frase que eu vou ler.

📢 Tive um sonho engraçado.

📢 Faça um X no quadradinho onde está escrita a frase que você ouviu.

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.25).

Observamos que a professora se atrapalha no momento da leitura, não faz a correção e a frase assim mesmo fica. A resolução da questão não fica comprometida porque o enunciado que os alunos deveriam marcar foi anunciado duas vezes, conforme a orientação.

(30) **DOCENTE C:** Prestem atenção na frase que eu vou ler. Eu vou ler uma frase, vocês vão ouvir: TIVE UM SONHO ENGRAÇADO. TIVE UM SONHO ENGRAÇADO. Faça um x no quadradinho bem perto da palavra ... frase que você ouviu.

_ Já fiz.

_ Já fiz.

_ Já achei.

_ achei.

DOCENTE C: Caio?

Caio: Achei!

Figura 45: Questão de reconhecimento de finalidade do texto apoiado em ilustração.

VISÃO DO ALUNO

QUESTÃO 17



CONTAR UMA PIADA.

FAZER UM CONVITE.

INDICAR UMA DIREÇÃO.

ORIENTAR SOBRE O LIXO.

18 216/2020-Tema02

VISÃO DO PROFESSOR

Questão 17

Item: AL0573

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

📢 Veja a figura.



📢 Para que serve esta figura?

(A) 📢 CONTAR UMA PIADA.

(B) 📢 FAZER UM CONVITE.

(C) 📢 INDICAR UMA DIREÇÃO.

(D) 📢 ORIENTAR SOBRE O LIXO.

Comentário sobre o item: Esse item avalia a habilidade de reconhecer a finalidade de um texto com o apoio das características gráficas e do suporte. É importante lembrar que neste item as alternativas são lidas pelo professor, pois o objetivo não é avaliar a leitura de frases, mas a compreensão da finalidade do texto.

26 216/2020-Tema02

Fonte: Caderno do Aluno (2010, p.18).

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.26).

Trata-se de questão que principia por um processo que já envolve a compreensão, o letramento, a visão de mundo, como se queira conceituar. O fato é que essa questão permite que o professor leia as alternativas. Não objetiva verificar se o aluno lê, mas se é capaz de inferir a finalidade do texto. Primeiro por que o professor deve pedir ao aluno que observe a figura. Quando o aluno observa a figura, mesmo que não saiba ler, ele já consegue dizer o que ela representa. A partir do momento em que começa a ler as alternativas, basta que preste atenção e responderá que é orientar sobre o lixo. Dessa forma, podemos verificar que a concepção de Paulo Freire serve perfeitamente quando preconiza que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. (FREIRE, 1989, p. 9).

Figura 46: Instruções da questão 17.

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

🔊 Veja a figura.

🔊 Para que serve esta figura?

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.26).

Observamos que a aluna imediatamente localizou a informação da figura, demonstrando sua capacidade de assimilação. Se o aluno não decodifica, nem compreende o que lê e não prestou atenção à sequência, não poderá responder porque a professora só leu o enunciado uma vez, a menos que inferindo a informação da imagem, saiba decodificar sílabas canônicas e localize a palavra lixo no item *d* que sintetiza a informação.

(31)(...)

ALUNA: Tá acabaaaando!

DOCENTE C: Vejam a figura. Estão vendo a figura? Observe mais a figura.

ALUNA: Pra jogar...

DOCENTE B: CALMA!

ALUNA: (...) o lixo no chão!

(...)

ALUNA_ Já seeeeei...

DOCENTE C: Observe a figura. Para que serve esta figura? Contar uma piada? Fazer um convite? Indicar uma direção? Orientar sobre o lixo? Vocês já sabem, qual é a figura aqui e vão marcar um X.

ALUNA- Lixo.

_ Tia, lixo!

DOCENTE C: _ ó, tia, lixo!

_ Lixo!

DOCENTE C - Questão número dezoito, página vinte e três. É isso?

Figura 47: Questão de leitura de frases curtas mediante observação de imagem.

VISÃO DO ALUNO

QUESTÃO 18



A MÉDICA DÁ UMA BRONCA NA CRIANÇA.
 A MÉDICA DÁ UM REMÉDIO PARA CRIANÇA.
 A MÉDICA ANOTA O PESO DA CRIANÇA.
 A MÉDICA ATENDE A CRIANÇA.

19 396/2010-Tema02

Fonte: Caderno do Aluno. (2010, p.19).

VISÃO DO PROFESSOR

Questão 18

Item: ALIN096

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

⏪ Veja a figura:



⏪ Faça um X no quadradinho onde aparece o que acontece na figura:

(A) A MÉDICA DÁ UMA BRONCA NA CRIANÇA.
 (B) A MÉDICA DÁ UM REMÉDIO PARA CRIANÇA.
 (C) A MÉDICA ANOTA O PESO DA CRIANÇA.
 (D) A MÉDICA ATENDE A CRIANÇA.

Comentário sobre o item: Esse item avalia a habilidade de ler frases curtas com base na leitura de uma imagem.

27 396/2010-Tema02

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.27).

Essa questão já contempla o eixo 2, concernente à leitura, e está ligado diretamente à capacidade de o aluno compreender o que a imagem representa e associar à frase devida. A leitura com compreensão requer que o

(...) leitor leia com fluência para compreender o sentido do que leu. Ler sem fluência compromete a compreensão, pois a atenção, memória e capacidade cognitiva ficam centradas na identificação das palavras, não no tratamento e análise do sentido. (...) Compreender o sentido a partir do que se lê pode requerer maior ou menor esforço, dependendo do texto e do leitor. (OLIVEIRA, 2004, p.30).

O conhecimento que o aluno adquiriu com a assimilação do código escrito e o processo de decodificação foram importantes para a aquisição da capacidade de identificar palavras, mas a compreensão da palavra, por exemplo, depende de vocabulário e estratégias de compreensão.

Figura 48: Instruções da 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.

- ⏪ Veja a figura:
 ⏪ Faça um X no quadradinho onde aparece o que acontece na figura:

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.27).

Questão simples de ser aplicada. O acréscimo da explicação extra tornou confusa uma questão de enunciado simples.

(32)(...)

DOCENTE C: Veja a figura. (...) Faça um x no quadradinho onde aparece o que acontece na figura. Peguem a figura e leiam a frase (...) Vocês vão observar , vão ler e vão marcar, se vir a figura com referência ao ... ao desenho.

(...)

- Marquei!

_ Marquei!

DOCENTE C: Marcou, marcou!

ALUNA- (...) a mé...dica (...)

DOCENTE C: Rosane, para de barulho !

(...)

(ALUNOS TENTANDO RESPONDER)

ALUNA: Ói, aqui. A mé...dica...

(...) Ainda respondendo.

DOCENTE C: Pronto?

_ Pronto.

_ Pronto!

DOCENTE C: Vamos para a questão dezenove.

ALUNA: Vinte e quatro!

DOCENTE C: Questão 19, página vinte e quatro, né querida?

Figura 49: Questão de reconhecimento de assunto de um texto informativo com vocabulário mais complexo.

VISÃO DO ALUNO

QUESTÃO 19

Por que as nuvens ficam negras quando vai chover?

Muitas vezes, quando uma tempestade está se armando, o dia escurece até quase ficar noite. As nuvens negras que se vê no céu chamam a atenção. A razão disso é simples: nuvens de chuva são mais espessas do que nuvens normais. Isso porque estão entupidas de água. Quando elas são branquinhas, quer dizer que em vez das gotinhas de água as nuvens estão repletas de vapor de água.

Esse texto fala principalmente sobre:

noites frias.

previsão do tempo.

nuvens de chuva.

raios e trovões.

20 24/2010-T146402

Fonte: Caderno do Aluno. (2010, p.20).

VISÃO DO PROFESSOR

Questão 19

Item: ALIN0903

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 e depois responda à questão.

⏮ Não leia em voz alta e não mostre a resposta para os colegas.

Por que as nuvens ficam negras quando vai chover?

Muitas vezes, quando uma tempestade está se armando, o dia escurece até quase ficar noite. As nuvens negras que se vê no céu chamam a atenção. A razão disso é simples: nuvens de chuva são mais espessas do que nuvens normais. Isso porque estão entupidas de água. Quando elas são branquinhas, quer dizer que em vez das gotinhas de água as nuvens estão repletas de vapor de água.

Texto disponível em: <http://noticias.terra.com.br/educacao/vozesdaa/itens>

Esse texto fala principalmente sobre:

(A) noites frias.

(B) previsão do tempo.

(C) nuvens de chuva.

(D) raios e trovões.

Comentário sobre o item: Esse item avalia a habilidade de reconhecer o assunto de um texto informativo que apresenta vocabulário mais complexo. Nessa atividade, o aluno precisa ler o texto todo para poder reconhecer o assunto que ele aborda.

28 24/2010-T146402

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.28).

Essa questão requer do aluno que ele conheça as palavras identificadas na leitura, conheça o sentido dessas palavras. Ultrapassa a decodificação, embora dela necessite, pois “os alunos alfabetizados que melhor compreendem textos também são os melhores decodificadores (...), porém os melhores decodificadores não são necessariamente os que

melhor compreendem.” (OLIVEIRA, 2004, p. 35). Em outras palavras, quem é um bom leitor, também é um bom decodificador, mas decodificar não é suficiente para ler bem, porque o processo de compreensão de leitura ocorre antes do processo de decodificação.

Figura 50: Instruções da questão 19.

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 e depois responda à questão.**

🔊 **Não leia em voz alta e não mostre a resposta para os colegas.**

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.28).

A partir daqui, se o aluno não compreende o que lê, conseguirá responder. Percebemos na transcrição 22 que a maioria dos alunos não leem o texto. Marcam qualquer questão. O Caderno do Professor aplicador traz uma informação muito importante e que não foi aplicada: “Diga aos alunos que, se não souberem a resposta, não precisam marcar o X” (BRASIL, 2010, p.7). Aviso imprescindível para se ter um resultado concernente com a realidade de cada um.

(33) **DOCENTE C:** Leiam o texto silenciosamente, ouviu? Silenciosamente (...) e depois responda a questão. Não leia em voz alta e não mostre a resposta para os colegas. O texto está neste quadrado daqui, ó. Este aqui. Está aqui dentro, certo? E depois você tem que , marcar somente a resposta. Leia o texto.

(Mesmo com o aviso da professora, os alunos tentavam ler em voz alta.)

(...)

DOCENTE C: Leu ... Nicolas? Já?

Aluna soletra, sílaba a sílaba, depois fica visivelmente impaciente e vocifera:

_ Marquei!!

- **DOCENTE C:** Ítalo!!

(...)

(...) alunos ainda soletrando...

(...)

_ já li!

_ Já li!

(...)

DOCENTE C: Pronto! Questão número vinte!

Figura 51: Questão de habilidade de inferir informação de texto não-verbal.

VISÃO DO ALUNO

VISÃO DO PROFESSOR

QUESTÃO 20

POR QUE O CACHORRO MAIOR SE ASSUSTOU?

PORQUE OS OSSOS ACABARAM.

PORQUE ELE ESQUECEU SEU AMIGO.

PORQUE ELE SE PERDEU NO CAMINHO.

PORQUE OS OSSOS ESTAVAM NO CEMITÉRIO.

21

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.21).

Questão 20

Item: ALIND835

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

◀ Veja a tirinha e depois responda a pergunta.

Rivista RECREIO n. 421 – ano 9, 3/408, p.42

POR QUE O CACHORRO MAIOR SE ASSUSTOU?

(A) PORQUE OS OSSOS ACABARAM.

(B) PORQUE ELE ESQUECEU SEU AMIGO.

(C) PORQUE ELE SE PERDEU NO CAMINHO.

(D) PORQUE OS OSSOS ESTAVAM NO CEMITÉRIO.

Comentário sobre o item: A habilidade avaliada nesse item é a de inferir informações em texto não verbal. Para realizar a inferência solicitada pela questão e identificar a resposta correta, o aluno precisa recorrer a conhecimentos prévios sobre o gênero e a temática tratada.

29

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.29).

Para responder a esta questão o aluno precisa saber as características desse gênero textual. De que gênero se trata? De qual quadrinho ele deve começar a leitura? Esses detalhes extratextuais contribuíram para a compreensão do texto. A IES 1, como vimos, sequer menciona as concepções de gêneros textuais. Nesta questão, 50% dos alunos se equivocaram. Esse indicativo pode demonstrar que eles desconhecem o tipo do gênero e erraram porque desconheciam os aspectos extratextuais ou erraram porque não conseguiram ler a informação verbal do último quadrinho, ou porque não associaram a palavra cemitério a um ambiente que pudesse despertar medo ou que os ossos seriam de pessoas mortas. Não importa. O que pesaria, entre todas essas hipóteses seria a falta de familiaridade que o aluno tem com esse gênero.

Figura 52: Instruções da 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.

◀ Veja a tirinha e depois responda a pergunta.

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.29).

A professora chama a atenção para a sequência da tirinha, como se ela tivesse explicado a eles o que seria sequência, fato que seria impossível, uma vez que não é ela a professora da classe. Constatamos que a docente não fez uma revisão do material

previamente, pois, além de não seguir, conforme vimos, as orientações, também troca a palavra assustou por arrepiou e não se corrige.

(34) **DOCENTE C:** Leia ... a tirinha e depois responda a pergunta. (...) se organize primeiro... a sequência da tirinha, né? Depois... Por que o cachorro maior se arrepiou? (...) Cês tem que observar e ver. Vão ver, vão ler a resposta, qual é a correta e marcar.

_ Já fiz.

_ Já fiz.

-Já fiz.

(...)

(...)

DOCENTE C: Faz do mesmo jeito.

(...)

(...)

DOCENTE C: Júlia!!!

_ Pronto!

_ Pronto!

DOCENTE C: Pronto, Roseane? Vamos lá para a questão 21?

Figura 53: Questão de identificação da finalidade de um texto com base nas características dos gêneros.

VISÃO DO ALUNO

QUESTÃO 21

Pequenos ferimentos

Para qualquer tipo de corte superficial, lave o local do ferimento com bastante água e sabonete, mesmo que arda. Isso é muito importante para não haver infecções. Se o corte for grande, coloque um curativo feito com uma gaze ou algum pano limpo e vá logo procurar um pronto-socorro.

Para que serve este texto?

Para dar um recado importante.

Para dar uma notícia de um acidente.

Para ensinar a cuidar de um ferimento.

Para vender remédios para ferimentos.

22 316/2010-1-teste02

Fonte: Caderno do Aluno. (2010, p.22).

VISÃO DO PROFESSOR

Questão 21 Item: AL0695

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 e depois responda a pergunta.

Pequenos ferimentos

Para qualquer tipo de corte superficial, lave o local do ferimento com bastante água e sabonete, mesmo que arda. Isso é muito importante para não haver infecções. Se o corte for grande, coloque um curativo feito com uma gaze ou algum pano limpo e vá logo procurar um pronto-socorro.

Disponível em: http://gizmo.ig.com.br/primeira_socorro.html

Para que serve este texto?

(A) Para dar um recado importante.

(B) Para dar uma notícia de um acidente.

(C) Para ensinar a cuidar de um ferimento.

(D) Para vender remédios para ferimentos.

Comentário sobre o item: Esse item avalia a habilidade de identificar a finalidade de um texto com base nas características do gênero e na leitura do texto. Para identificar a finalidade do texto, o aluno deverá lê-lo atentamente e procurar extrair a ideia central.

30 316/2010-1-teste02

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.30).

A atividade de leitura prefigura que o aluno tenha certa experiência com leitura. A intimidade com diferentes gêneros textuais leva o aluno a se utilizar das características que ele já absorveu do contato com determinado tipo de texto para conseguir compreender o que lerá. O texto da questão 21, por exemplo, é informativo. O professor, para fazer do aluno um leitor, deve promover oportunidades de vivenciar a funcionalidade de cada gênero textual que

constitui “tipos específicos de textos que se caracterizam por determinado conteúdo temático, por certa estrutura ou forma de composição (narrativa, descritiva, dissertativa, instrucional, etc.) e por um estilo específico (ligado à escolha e uso da linguagem)”. (BRASIL, 2007, p 25).

Figura 54: Instruções da questão 21.

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 e depois responda a pergunta.**

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.30).

Se o aluno, de fato estivesse familiarizado com o texto, não marcaria sem ler.

(35) **DOCENTE C:** Leia o texto silenciosamente (...)

ALUNA: Questão vinte e seis.

DOCENTE C: A página é vinte e seis. A questão é vinte e um. Leia o texto silenciosamente e depois responda a pergunta. O texto é esse aqui, ó. Lê a pergunta qual é. Para que serve o texto? Vocês vão ler o texto e depois vão marcar a resposta certa.

(...)

DOCENTE C: Leia!

DOCENTE B:: Você já marcou sem ler? Leia? E você também. Leia. COMEÇARAM A SOLETRAR...

(...)

(...)

(...)

DOCENTE B: Leia o texto.

_ já li.

(...)

(Alunos soletrando ainda...)

(...)

DOCENTE C:: Calma.

_ ô, tia. *Dá pa vim* aqui?

(...)

(...)

(Alunos conversando)

DOCENTE B: Júnia, Junia!

_ Tia, posso ir no banheiro?

DOCENTE B: Não, agora não.

(Alunos conversando)

DOCENTE C: Pronto? Fizeram a questão número 21?

_ Agora vem questão vinte e três.

DOCENTE C: VINTE E DOIS. Questão vinte e dois na página...

_ Não tem não.

DOCENTE C: Calma. Vinte e dois. Questão vinte e dois.

Figura 55: Questão de habilidade de reconhecimento do texto através da ciência de características de gêneros textuais.

VISÃO DO ALUNO

QUESTÃO 22

**Combata o mosquito da Dengue
O ANO TODO**



Na guerra contra a dengue, você é o soldado e a prevenção é sua arma mais poderosa.

CAMPANHA DE COMBATE À DENGUE.

A DESCOBERTA DE UM NOVO MOSQUITO.

UMA GUERRA ENTRE PAÍSES.

BRINCAR DE TIRO AO ALVO.

23

Fonte: Caderno do Aluno (2010, p.23).

VISÃO DO PROFESSOR

Questão 22

Item: ALIN0909

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

←¹ Leia silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, eu vou dizer o que é para fazer.

**Combata o mosquito da Dengue
O ANO TODO**



Na guerra contra a dengue, você é o soldado e a prevenção é sua arma mais poderosa.

←¹ ESSE CARTAZ FALA PRINCIPALMENTE SOBRE:

(A) CAMPANHA DE COMBATE À DENGUE.

(B) A DESCOBERTA DE UM NOVO MOSQUITO.

(C) UMA GUERRA ENTRE PAÍSES.

(D) BRINCAR DE TIRO AO ALVO.

Comentário sobre o item: Esse item avalia a habilidade de reconhecer o assunto de um texto. A estratégia de leitura adotada pelo aluno dependerá do gênero textual e dos conhecimentos que eles possuem sobre as características do texto lido.

31

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.31).

O letramento, conforme defende Soares (2003, 16), sugere a participação das pessoas em práticas sociais de leitura e escrita. Por isso, também implica em que o aluno conviva com situações que envolvem a leitura. O cartaz acima, por exemplo, apresenta um assunto que faz parte da realidade dos alunos, que é bastante divulgado na mídia e que, antes de decodificar o texto, essas inferências levarão o aluno à compreensão que posterga a decodificação. Portanto, saber ler, entre outras habilidades, saber ler e compreender, pressupõe a realização de previsões sobre o texto, a construção de significados resultantes de conhecimento prévio e informação textual, habilidades desenvolvidas à medida que o aluno faz uso das chamadas estratégias de leitura.

Figura 56: Instruções da questão 22.

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

←¹ Leia silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, eu vou dizer o que é para fazer.

←¹ ESSE CARTAZ FALA PRINCIPALMENTE SOBRE:

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.31).

- (36) **DOCENTE C:** Leia silenciosamente... quando todos terminarem de ler, eu vou dizer o que tem que fazer. Leiam aqui! Quem ler já vai saber o que é né, Vanessa? já acabou, Ícaro? Já acabou, Ícaro?
 (...) (alunos conversando)
DOCENTE C: Pronto já acabaram de ler? Já acabaram de ler esse quadrado aqui?
 - Eu já!
 _ Eu já!
DOCENTE C: Então eu vou dizer o que é que tem que fazer. Este cartaz, fala principalmente de sobre? Aí vocês vão ler aqui, depois vão marcar a resposta.
 _ como é, tia?
DOCENTE C: ESSE CARTAZ FALA PRINCIPALMENTE SOBRE?
 Vamos marcar. O cartaz fala sobre o quê?
 (alunos falam em voz alta)
 _ eu já marquei a resposta.
 (...)
 (...)
 _ Agora é Sapo Cururu, agora.
 _ Sapo Cururu, na beira do rio...
DOCENTE C: Olhe (...) pronto questão de nº23.

Figura 57: Questão de habilidade de localizar informações explícitas no texto.

VISÃO DO ALUNO

QUESTÃO 23

SAPO CURURU

Sapo Cururu na beira do rio
 Quando o sapo canta, ó Maninha, é porque tem frio.
 A mulher do sapo é quem está lá dentro
 Fazendo rendinha, ó Maninha, pro seu casamento.



Na casa de Maninha.
 No seu casamento.
 Na casa da mulher.
 Na beira do rio.

24 276/2010-Teste02

Fonte: Caderno do Aluno (2010, p.24).

VISÃO DO PROFESSOR

Questão 23

Item: ALIN0793

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 fazer uma pergunta.

SAPO CURURU

Sapo Cururu na beira do rio.
 Quando o sapo canta, ó Maninha, é porque tem frio.
 A mulher do sapo é quem está lá dentro.
 Fazendo rendinha, ó Maninha, pro seu casamento.



↩️ Onde está o Sapo Cururu?

(A) Na casa de Maninha.
 (B) No seu casamento.
 (C) Na casa da mulher.
 (D) Na beira do rio.

Comentário sobre o item: Esse item avalia a habilidade de localizar informações explícitas no texto lido.

32 276/2010-Teste02

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.32).

As manifestações lúdico-sonoras, tal como a apresentada na questão 23, introduzem o aluno no sistema linguístico de forma prazerosa, ampliando o conhecimento que ele já tem acerca do sistema. Além disso, permite ao aluno tanto descobrir as relações sonoro-gráficas como possibilita combinações das unidades linguísticas. Precisam ser intensamente

exploradas, sobretudo pela aceitação que fora demonstrada pela aluna ao cantar a música quando da leitura do seu texto.

Figura 58: Instruções da questão 23.

 **Leia o texto silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, eu vou fazer uma pergunta.**

 **Onde está o Sapo Cururu?**

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.32).

A aplicação desta questão demonstrou a pertinência de se trabalhar o gênero musicalizado na escola, especialmente se a intenção for trabalhar com alfabetização, vez que podem ser trabalhadas questões de consciência fonológica através das rimas.

- (37) **DOCENTE C:** Leia o texto silenciosamente ouviu, Roseane? Silenciosamente , quando todos terminarem de ler, eu vou fazer uma pergunta.
- Tia já fiz (2 alunos)
 - _ É Sapo Cururu.
 - _ Sapo cururu, na beira do rio... (cantando)
 - _ Sa-po cu-ru-ru na bei-ra do rio. Quan-do o as-po can-ta...
- DOCENTE C:** Pronto. Eu vou dizer agora. A pergunta é a seguinte: Onde está o sapo Cururu?
- _ Na beira do rio!
- DOCENTE C:** Eu não perguntei. É pra marcar.
(Alunos continuam cantando a música)
- DOCENTE C:** Pronto, vamos para a última. Roseane. Isabelle. Fez?
- DOCENTE C:** - Questão 24,
- _ Página 29.
- DOCENTE C:** Página 29.
MUITO RUIDOS DOS ALUNOS!

Figura 59: Questão de habilidade de localizar informações explícitas no texto.**VISÃO DO ALUNO**

QUESTÃO 24

AS MENINAS

ARABELA
ABRIA A JANELA
CAROLINA
ERGUIA A CORTINA
E MAIRA
OLHAVA E SORRIA.
"BOM DIA!" (...)

DE ACORDO COM O TEXTO, O QUE CAROLINA FAZIA?

ABRIA A JANELA.

DIZIA BOM DIA.

ERGUIA A CORTINA.

OLHAVA E SORRIA.

25 295/2010-Teste02

Fonte: Caderno do Aluno. (2010, p.25).

VISÃO DO PROFESSOR

Questão 24

Item: AL0537

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 e depois responda a questão.

AS MENINAS

ARABELA
ABRIA A JANELA
CAROLINA
ERGUIA A CORTINA
E MAIRA
OLHAVA E SORRIA.
"BOM DIA!" (...)

MEIRELES, Cecília. Poesia completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

DE ACORDO COM O TEXTO, O QUE CAROLINA FAZIA?

(A) ABRIA A JANELA.

(B) DIZIA BOM DIA.

(C) ERGUIA A CORTINA.

(D) OLHAVA E SORRIA.

Comentário sobre o item: Esse item avalia a habilidade de localizar informações explícitas no texto lido. O aluno, para responder corretamente à questão, precisa ler o texto e identificar a frase que responde à questão.

33 295/2010-Teste02

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.33).

O trabalho com diferentes gêneros textuais leva o aluno a despertar a consciência de que nem todos os textos devem ser lidos da mesma forma. Que o tipo de texto indica a forma como ele deve ser lido. O texto da questão 24, por exemplo, não é um texto informativo, nem uma cantiga ou um cartaz. É um poema e como tal, requer do aluno que o leia com sensibilidade para poder inferir a informação correta.

Figura 60: Instruções da questão 24.

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 e depois responda a questão.**

Fonte: Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação (2010, p.33).

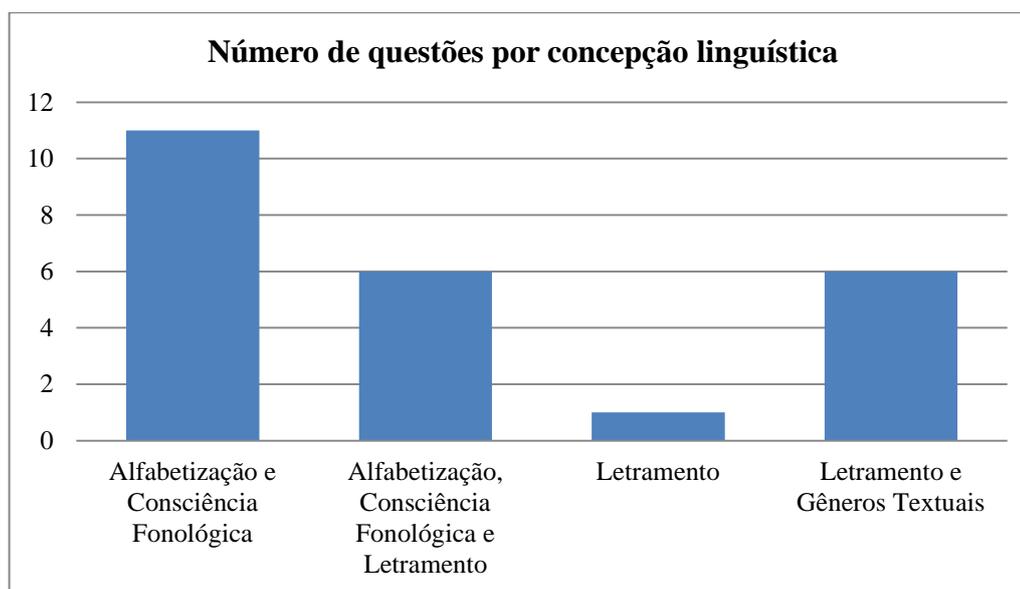
Nesta questão, o professor fala exatamente o que a proposta sugere. Mas acaba lendo o que seria de competência do próprio aluno; “De acordo com o texto, o que Carolina fazia?” Em seguida, uma preocupação, que deveria ter sido resolvida antes da aplicação, vem à tona agora – se o aluno colocou o nome no caderno.

- (38) **DOCENTE C:** Leia o texto silenciosamente depois responda a questão. A questão é a seguinte: De acordo com o texto, o que Carolina fazia? Carolina. Preste atenção, leia e depois marque a resposta certa. (...)
- (conversa)
- _ Eu já fiz.
- DOCENTE C:** Botou o nome?
- (...)
- DOCENTE C:** Não. No início, na capa da prova. Botou?
- (...)
- DOCENTE C:** Calma!
- _ Já acabei! Já acabei!
- _ A gente pode beber água?
- DOCENTE C:** Vá.
- _ Vou no banheiro.
- _ Beber água.
- _ Eu vou também.
- _ Tá todo mundo saindo.
- _ Ah, beber água.
- (Muito barulho dos alunos)

A aplicação encerrou-se às 9h e 15 minutos. A maneira como foi aplicada essa Provinha Brasil possibilitou-nos observar que o domínio das cinco concepções linguísticas apresentadas nessa dissertação, como inerentes e pertinentes à Provinha Brasil, são indispensáveis ao professor alfabetizador. Destas cinco concepções linguísticas, quatro delas redistribuem-se nos dois eixos da Matriz de Referência: Apropriação do código e leitura. O primeiro contempla a Alfabetização e a Consciência Fonológica; e o segundo abarca o Letramento e os Gêneros textuais. A quinta concepção, a Sociolinguística, não está presente na construção de nenhuma questão da Provinha Brasil, mas é tão importante quanto as outras, porque é responsável por orientar a condução da postura do professor, não somente na aplicação desse teste diagnóstico, como principalmente, no dia-a-dia da sala de aula.

De acordo com a nossa análise, a Prova de Saída apresenta 11 questões com abordagem em Alfabetização e Consciência Fonológica, 06 questões com enfoque em Alfabetização, Consciência Fonológica e Letramento, 01 questão na qual o aluno fará somente o uso do Letramento e 06 questões que contemplam Letramento e Gêneros Textuais, conforme indicação do gráfico 2.

Gráfico 2: Indicador das concepções linguísticas presentes na Provinha Brasil, por quantidade de questões.



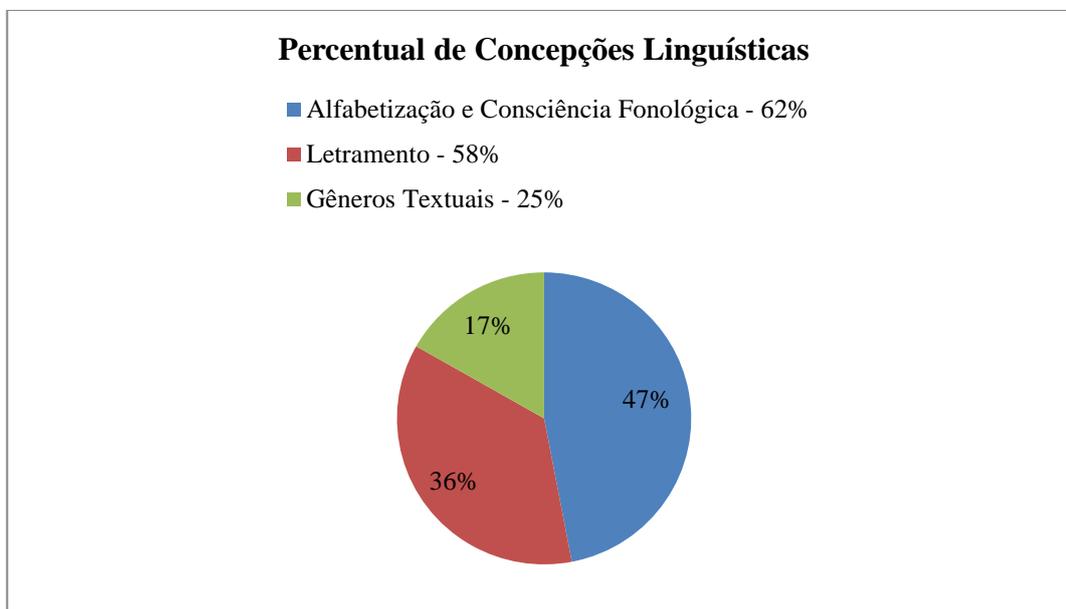
Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

As concepções de Alfabetização e Consciência Fonológica estão presentes em todas as questões da Provinha Brasil, visto que a aprendizagem em leitura começa na alfabetização, com a descoberta do princípio alfabético. Sem esses conhecimentos, torna-se complicado, por exemplo, resolver questões que envolvam a compreensão do que se lê, uma vez que para compreender uma palavra, primeiramente será necessário decodificá-la. Ação que é contemplada pela alfabetização e permeada pela consciência fonológica. A alfabetização e a consciência fonológica são concepções que perpassam por todas as questões da Provinha Brasil, conforme se pode verificar no gráfico 3.

As dezesseis primeiras questões exploram concepções de Alfabetização e Consciência Fonológica, à medida que solicitam do aluno que domine o código linguístico, através das seguintes habilidades: distinguir letras de outros símbolos; comparar letras iguais, embora com formas diferentes; associar o som das letras à sua imediata representação gráfica, mostrando que reconhece o som das letras; buscar a palavra que inicie com a mesma sílaba inicial enunciada, modificando somente o nível de dificuldade (sílaba canônica e não-canônica); completar com a sílaba que falta para que a palavra seja constituída; identificar qual a letra inicial de uma palavra ditada, através da associação fonema grafia; identificar palavras que terminem com a mesma sílaba; encontrar o nome da figura exposta, dentre uma relação de palavras semelhantes; buscar representação gráfica da palavra ou frase ditada, numa relação de vocábulos ou enunciados parecidos; identificar palavras iguais, ainda que

com formas diferentes; encontrar a palavra que tem mesmo número de sílabas do vocábulo ditado, numa relação composta somente de figuras.

Gráfico 3: Indicativo do percentual das concepções linguísticas presentes no Teste 1 da Provinha Brasil.



As questões 5, 7, 9, 13, 15 e 18, além de abordar as concepções de Alfabetização e Consciência Fonológica, conforme apresentamos acima, também podem ser resolvidas através de experiências vividas pelos alunos ou das leituras que já fizeram da realidade que os cercam. Em outras palavras, através do letramento, concepção que, como vimos, antecede a alfabetização, perpassa por ela e continua depois dela, os alunos podem resolver estas questões, à medida que reconheçam imagens como banana (BRASIL, 2010, p.14), tucano (BRASIL, 2010, p.16), barata (BRASIL, 2010, p.18), bolo (BRASIL, 2010, p.22), borboleta (BRASIL, 2010, p.22), escada (BRASIL, 2010, p.22), sol (BRASIL, 2010, p.22), caranguejo (BRASIL, 2010, p.24).

A questão 17, curiosamente, dispensa a noção do código alfabético, podendo ser tranquilamente respondida com as concepções do letramento, uma vez que o professor lerá as alternativas para que os alunos possam identificar a alternativa correta.

Por fim, de 19 a 24, são trabalhadas as questões de gênero e letramento, à medida que pedem que se retire o assunto do texto informativo, de um cartaz; deduza informações de tirinhas não verbais; identifique a finalidade de um texto, absorvendo as características do gênero em análise; localize informações explícitas em textos lúdico-sonoros, como Sapo Cururu (BRASIL, 2010, p.32) ou em texto poético, como As Meninas, de Cecília Meireles (BRASIL, 2010, p.32).

A presença das teorias, na formação dos professores torna-se imprescindível, visto que elas norteiam a concepção linguística da Provinha Brasil. Mas uma boa aplicação desse instrumento não se deve exclusivamente à compreensão e emprego desses pressupostos linguísticos. Uma leitura precedente do material evitaria muitos equívocos que foram cometidos. O professor/aplicador não inicia a aplicação dizendo aos alunos que lerá somente algumas perguntas e que eles devem permanecer em silêncio. A ausência deste aviso, na realidade, permeia toda a aplicação de constantes barulhos realizados pelos alunos. Esse fato poderia ter sido evitado se também o professor tivesse informado aos alunos que, enquanto esperasse que os colegas terminassem a questão, pintassem as figuras do caderno. Igualmente não informou aos alunos que algumas questões eles leriam sozinhos, mesmo porque em alguns momentos, como vimos, o próprio professor leu aquilo que era da competência do aluno. Não solicitou aos alunos que não falassem ou respondessem a questão em voz alta, o que ocasionou, durante grande parte do processo, sobretudo quando faziam as questões de leitura, muitos barulhos. Além disso, não foi observada, por parte do professor/aplicador, a instrução de ler a questão, no máximo, duas vezes. Ele ignorava e lia somente uma ou inúmeras vezes.

Mas o problema maior que verificamos, resultante do fato de o professor não revisar criteriosamente o documento antes da aplicação, foi a ausência do aviso ao aluno de não marcar nenhum quadrinho, se não souber a questão. Percebemos que, sobretudo nas questões que tratavam de gêneros, os alunos marcavam aleatoriamente, mal liam as respostas. Fato que inviabilizaria o principal objetivo da Provinha Brasil – verificar o nível de leitura no qual o aluno se encontra, mediante as respostas dadas. Como avaliar o nível em leitura de um aluno que marcou fortuitamente uma alternativa e acertou? Que garantias a ficha de correção nos dá de que ela realmente representa a realidade?

Embora os resultados apontem para uma classificação que varia num nível de 3 a 5, não se pode concluir que eles explicitem o nível do entendimento do aluno, já que em vários momentos, como vimos, os alunos foram induzidos a marcar a resposta correta, conforme podemos observar no excerto 22, quando o seu colega foi induzido a dar a resposta em voz alta. Nesse sentido, é indispensável que as docentes sejam conscientizadas acerca do real objetivo da Provinha Brasil e a entenda como um instrumento que as auxiliarão no processo de aprendizagem da leitura e não como um denunciador do seu método de trabalho. De outra forma, não será possível antecipar quais serão as contribuições dessa avaliação na prática escolar e os seus efeitos para os futuros leitores do país.

No próximo capítulo finalizaremos esta dissertação sintetizando a pesquisa realizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para se compreender a complexidade que permeia a Provinha Brasil, enquanto instrumento diagnóstico do nível de leitura, há que se entender que esse processo exige o conhecimento acerca da alfabetização e do letramento. Ações aqui entendidas como apartadas e assíncronas. Apesar do que se preconiza na literatura geral, “interdependentes, indissociáveis e simultâneos” (SOARES, 2003), a concepção que serviu de suporte para este estudo define alfabetização e letramento como:

(...) duas importantes dimensões do processo educacional e do ensino da leitura e escrita. Elas são dimensões separadas, mas interdependentes. O letramento antecede, acompanha e sucede a alfabetização. A alfabetização é essencial para que o indivíduo possa se tornar um leitor autônomo. (OLIVEIRA, 2004, p. 35).

Ora, se a pretensão da Provinha Brasil é avaliar o grau de alfabetização dos alunos que cursam o primeiro ciclo do ensino fundamental – de modo que as redes de ensino possam ter um resultado da condição da alfabetização, cooperando assim com a qualidade do ensino e consequente redução das desigualdades sociais –, as concepções de letramento, alfabetização, gêneros textuais e consciência fonêmica, que conduzem a elaboração dos testes da Provinha Brasil, convictamente, colaborarão a alcançar seu objetivo.

No transcorrer desta pesquisa, investigamos as concepções de Alfabetização, Consciência Fonológica, Letramento, Gêneros Textuais e Sociolinguística, que assinalam a Provinha Brasil. O nosso objetivo consistiu em comprovar duas hipóteses: saber se a formação dos docentes trazia visões linguísticas que os ajudariam a aplicar os testes de modo a realizar uma aplicação bem sucedida e se estes mesmos docentes faziam uma leitura atenciosa e precedente dos manuais de instruções e se conduziam a aplicação da prova, em conformidade com as orientações. Diante desse objetivo, para garantir a confirmação da primeira hipótese, elencamos as instituições de ensino superior que oferecem o curso de Pedagogia em Sergipe. Entramos em contato com tais estabelecimentos e conseguimos as ementas e programas de disciplinas a fim de averiguar quais pressupostos linguísticos para o ensino de língua materna esses cursos ofereciam. Deparamos com grades curriculares que não atendem às necessidades para a formação integral de um alfabetizador que aplica a Provinha Brasil. A segunda hipótese foi constatada a partir de entrevistas nas quais as docentes relatavam se liam o material com antecedência, ao que muitas responderam que o recebiam na hora da prova. Mesmo a que disse que lia em casa no dia anterior para poder se preparar,

demonstrou que, de acordo com a análise da aplicação, se o material era previamente apurado, isso se dava de modo imprudente, uma vez que muitas informações importantes não foram avisadas.

A Provinha Brasil é um instrumento para avaliar o nível de leitura dos alunos, no intuito de levar o professor a repensar o planejamento, de acordo com os resultados aferidos. Entretanto, é preciso que se mude o contexto no qual ela vem sendo aplicada. Primeiramente, é preciso que o professor tenha certeza de que a sua prática docente não será avaliada, mediante os rendimentos de seus alunos, de que o mau resultado em leitura de seus alunos não vá repercutir na sua competência docente. O governo tem divulgado que os dados da Provinha Brasil não compõem o IDEB, que eles devem ser usados pelos professores e pela secretaria em prol de uma possível mudança no processo de ensino e aprendizagem em leitura, no projeto político pedagógico da escola. No entanto, algumas secretarias têm realizado práticas que vão de encontro ao que é apregoado pelos órgãos governamentais, laureando os professores cujos alunos se saíram bem na Provinha Brasil.³⁴ Ora, não é esse o objetivo da Provinha Brasil. Parabéns à escola cuja turma tenha obtido um alto índice de letramento e alfabetização, mas essa postura leva os professores a manipularem os resultados, camuflando a realidade e, conseqüentemente, anulando a finalidade da Provinha Brasil. É imperativo que tais procedimentos sejam mudados, porque esse tipo de postura implicará na inalterabilidade dos resultados, que o SAEB, a Prova Brasil e o PISA têm apurado: a insuficiência em leitura dos estudantes brasileiros. Defendemos que a solução está na alfabetização, no início do processo.

Em segundo lugar, é necessário que se lance um olhar para as bases que norteiam a alfabetização dos alunos brasileiros. Essas teorias, que já reinam há mais de duas décadas, não estão trazendo resultados satisfatórios. Está mais do que na hora de as instituições de ensino, responsáveis pela formação dos pedagogos, procurarem atualizar os seus programas, tangentes ao ensino de língua materna, para que não sejam lançados, no mercado, professores que, embora formados, sintam-se angustiados por não conseguirem alfabetizar os seus alunos.

Sem que o professor, primeiramente, tenha uma boa formação linguística, e, por conseguinte, disposição para ler e aplicar a prova conforme as orientações e, principalmente, considerar a observação dos dados aferidos, na perspectiva de melhorar o nível de

³⁴ No início deste ano (2012), num determinado evento, num município do interior do estado, quando fui ministrar um curso, recorte dessa dissertação, os ouvintes me informaram, indignados que a secretaria desta localidade organizou um evento para premiar as escolas cujos alunos tenham obtido a maior pontuação na Provinha Brasil.

alfabetização dos seus alunos. As concepções de leitura, o instrumento de diagnóstico, por melhor que sejam, sozinhos, não conseguirão aprimorar a competência leitora dos alunos.

Por isso, necessário se faz, também, que os Cursos de Pedagogia repensem suas matrizes curriculares, no sentido de inserir disciplinas que permitam ao pedagogo a aquisição de teorias linguísticas, que como vimos, são de extrema importância para a formação linguística inicial dos seus alunos, embora o embasamento teórico torne-se nulo se o professor acreditar que o fito do instrumento é avaliar a sua postura enquanto educador.

Esta pesquisa não pretende arrematar a discussão, estabelecer tais argumentos como os ideais e irrefutáveis, tampouco fazer denúncias infundadas. A intenção é contribuir para a literatura vigente, no sentido de promover reflexões subversivas objetivando a melhoria do quadro de leitores do nosso país.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. N. S. DE A.. **Caracterização de narrativas orais e escritas e sua convergência com o desempenho de alfabetizados na Província Brasil: Uma análise do processo de letramento.** São Cristóvão: UFS, 2011. 61 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, São Cristóvão, 2011.

ARANHA, M. L. **História da Educação.** 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

AZEVEDO, F. de. **A Cultura Brasileira.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 1971.

AZEVEDO, J. M. L. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2000, p.17-42.

BERGERON, B. **What does the term whole language mean?** Constructing a definition from the literature. *Journal of Reading Behavior*, 1990, 22, 301-329. In: OLIVEIRA, J. B. A. . **Revista Ensaio Construtivismo e alfabetização: um casamento que não deu certo.** Consultor, Presidente da JM-Associados1 Publicado na, V. 10, N. 35, Abril-Junho 2002. pp. 161-2000

BORTONI-RICARDO, S. M.. Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 201-220, 1º sem. 2006. Disponível em: <http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20070621144616.pdf> Acesso em: 23 set. 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M. et al. Raízes sociolinguísticas do analfabetismo no Brasil. **Revista ACOALFAPLP: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa,** São Paulo, ano 2, n. 4, 215-234.2008. Disponível em: <<http://www.mocambras.org>> e ou <<http://www.acoalfaplp.org>>. Acesso: 15 fev. 2011.

BRASIL. **Constituição Federal.** Brasília, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação:** Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

_____. MEC/INEP **SAEB-2005.** Primeiros Resultados: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.oei.es/quipu/brasil/SAEB2005.pdf>> Acesso em 28 Fev. 2011.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira** 2008. Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2008/indic_sociais2008.pdf> Acesso em 28 set. 2011.

_____. **Orientações Gerais do Programa Brasil Alfabetizado**. Brasília: MEC, 2004.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

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

_____. **PARECER CNE/CEB 11/2000** – Homologado. Brasília, Ministério da Educação, 2000.

_____. **Praler**. Caderno de teoria e prática. Brasília: MEC, 2006.

_____. **ProLetramento**. Alfabetização e Linguagem. Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Provinha Brasil**. Reflexões sobre a Prática. (2010) Disponível

em:<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2010/1_semestre/reflexoes_sobre_a_pratica.pdf> Acesso em 10 de junho de 2012.

_____. Ministério da Educação. **Provinha Brasil**. Reflexões sobre a Prática. (2011) Disponível

em:<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2010/1_semestre/reflexoes_sobre_a_pratica.pdf> Acesso em 10 de junho de 2012.

_____. Ministério da Educação. **Provinha Brasil**— Caderno do Professor/ Aplicador II.(2009a) Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2009/2_semestre/caderno_professor_ii_2_2009.pdf> Acessado em 12 mar. 2011

_____. Ministério da Educação/BRASIL. **Provinha Brasil**— Passo a passo. (2009b)Disponível:<http://provinhabrasil.INEP.gov.br/images/stories/html/dsdocumentos/passo_a_passo_1_2009pdf> Acesso em: 12 mar. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Provinha Brasil**— Reflexões sobre a Prática II. (2009c)Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2009/2_semestre/reflexoes_sobre_a_pratica_2_2009.pdf> Acessado em 12 mar 2011

_____. Ministério da Educação. **Provinha Brasil** — Guia de Correção e Interpretação de Resultados Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2011/2_semestre/guia_correcao_leit_2sem_2011.pdf> Acessado em 13 jun 2011

_____. **Resolução CD/FNDE Nº 32** ações Gerais do Programa Brasil Alfabetizado. Brasília: MEC, 2004b.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CÂMARA JR, Joaquim Mattoso Câmara. **História da Linguística**. Petrópolis: Vozes, 1979.

CAPOVILLA, A. G. S; CAPOVILLA, F. C.. **Alfabetização: Método Fônico**. 3ª ed. São Paulo: Memnom, 2004.

CARVALHO, M. **Avaliação no Mundo contemporâneo: Metodologia de Avaliação e Construção de Indicadores**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2009.

CAPELLINI, S.A . e CIASCA, S.M. Aplicação da prova de consciência fonológica (PCF) em escolares com dificuldade na leitura. **Jornal Brasileiro de Fonoaudiologia**. n.1, p.11-14, 1999.

COAN, M. & FREITAG, R.M.K. Sociolinguística variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino. **Revista Eletrônica de Linguística Domínios de Linguagem**. Volume 4, - nº 2 – 2º Semestre 2010 - ISSN 1980-5799. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdeLinguagem> Acesso em 12 mar. 2012.

CRISTOFOLINI, C. Algumas considerações a respeito do letramento na Província Brasil. **Working Papers em Linguística**, n.2.: 25-35, Florianópolis, 2010. Disponível em: <<http://journal.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2010v11n2p25/17479>> Acesso em: 24 set. 2011.

FREITAG, R. M. K.. Entre norma e uso, fala e escrita: contribuições da sociolinguística à alfabetização. **Nucleus**, v. 8, n. 1, abr. 2011.

_____. Implicações da variação na alfabetização: a lateral paletal e seus correspondentes grafêmicos. **Leitura**, n. 46, jul/dez. 2010.

FREITAS, M. J.; ALVES, D.; COSTA, T. **O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

DEPRESBITERIS, L. A avaliação na educação básica: ampliando a discussão. In: _____. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas, n. 24 jul./dez. 2001, p. 137-146.

DURAN, G.R. As concepções de leitura e a produção do sentido. **Revista Prolíngua**, v. 2, n, 2, p. 1-14, Jul./Dez. de 2009.

ESTEBAN, M. T. Província Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância. **Sísifo/revista de ciências da educação**, n.º9, p. 47-56. mai/ago2009. Disponível em:< <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20PT%20d4.pdf> > Acesso em 24 set. 2011.

FRANCO, C. O SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p.127-133, maio/jun./jul./ago.2001.GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

GATTI, Bernardete A.; Marina Muniz R.Nunes (orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas / São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GHIRALDELLI, Jr. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas em Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2009.

GODOY, A.S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresa**. São Paulo, v. 35, 3: 20-29, 1995.

HYMES, D. H. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOVERA, M. et al. **Competencia comunicativa**: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madri: Edelsa, 1995.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. MEC/Inep. Censo escolar (2001). Disponível em: <www.inep.gov.br/estatisticas/analfabetismo> Acesso em: 18 abr. 2012.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Dados do Censo (2010). Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/dados_divulgados/index.php?uf=28> Acesso em: 20 de maio de 2012.

INEP-INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Mapa do Analfabetismo no Brasil. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/estatisticas/analfabetismo>> Acesso em: 20 jan. 2011.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

LAJOLO, M.. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1991.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 4. ed. São Paulo : Cortez, 1996.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. Parábola Editorial: São Paulo, 2008.

MARQUES, L. **Por que eles não conseguem ler?** Jornal do Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial. Ed. 31, 2002. Disponível em: <<http://www.braudel.org.br/paper31b.htm>> Acesso em: 18 abr. 2012.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. “O português são dois”... ainda “em busca do tempo perdido”. In: E.M.GORSKI; COELHO, I.L. (orgs.) **Sociolinguística e ensino**: contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006, p. 277-288.

MELLO, D. T. de. Avaliações externas: Políticas de Controle e Governo dos Sujeitos. **Signos**, ano 32, n. 1, p. 87-96, 2009. Disponível em:

<<http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/190/139>> Acesso em: 24 set. 2011.

MORAIS, A.G. de; LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E.B.C.. “Provinha Brasil”: monitoramento da aprendizagem e formulação de políticas educacionais. **RBPAAE**, v.25, n.2, p. 301-320, mai./ago.2009. <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/1999>> Acesso em: 24 set. 2011.

MORAIS, J. de F. dos S.. Alfabetização no Brasil: ainda um desafio. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 93, fevereiro de 2009. Disponível em: <<http://www.espaçoadademico.com.br/093/93morais.pdf>> Acesso em: 24 set. 2011.

MORAIS, J.. **A arte de ler**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

_____. Condições, capacidades envolvidas e trajetórias. Université Libré de Bruxelles, Bélgica

OLIVEIRA, R. de. **Políticas públicas**: diferentes interfaces sobre a formação do professor de Matemática. *Zetetike*, v. 17, 2009. p.17-36. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/zetetike/viewarticle.php?id=195>>. Acesso em: 18 junho 2009.

OLIVEIRA, J. B. A. e.. **Alfabetização de crianças e adultos**: Novos Parâmetros. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2004.

_____. Construtivismo e alfabetização: um casamento que não deu certo. **Revista Ensaio Ensaio**, V. 10, N. 35, Abril-Junho 2002. pp. 161-2000.

OLIVEIRA, R. G. **Uso Pedagógico Do Texto Televisivo Na Alfabetização De Jovens e Adultos**: elementos para uma metodologia mundializada. Curitiba: UFPR, 2007. 176 f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

PAIVA, J. M. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 43-60.

PAIVA, V.P.. **Alfabetismo funcional no Município de São Paulo**. São Paulo: Cedes, 1997.

PAZ, D. M. S. A teoria de Gough e o modelo ascendente de leitura. **Revista Linguagens e cidadania**, nº 1, p. 1-7 jan-jun 2006. Disponível em: <http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos/L&C_1S_06/DioniL&C2006.pdf> Acesso em: 20 set. 2011.

PEETERS, M. F.; COOMAN, M. M. A. **Pequena História da Educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 1999.

PINTO, J. M. de R. et alii. Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 81, n. 199, p. 511-524, set./dez. 2000. Disponível em:

<<http://www.rbep.INEP.gov.br/index.php/RBEP/article/view/137/137>> Acesso em: 25 fev. 2011.

RAUEN, F. J.. Avaliação da habilidade de inferência em leitura: Estudo de caso com uma questão da Provinha Brasil. **Anais do IX Encontro do CELSUL**. Palhoça, SC, out. 2010 Universidade do Sul de Santa Catarina. Disponível em: <<http://celsul.org.br/Encontros/09/artigos/Jociele%20Correa.pdf>> Acesso em: 24 set. 2011.

RIBEIRO, M. L. S.. A Organização Escolar no Contexto da Consolidação do Modelo Agrário-Exportador Dependente (1549-1808). In.: _____. **História da Educação no Brasil**. 17. ed. rev. E ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 17-36. – (Coleção memória da educação)

RIBEIRO, V. M.. Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 60, dezembro/97. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a8.pdf>> Acesso em: 28 set. 2011

RICHARDSON, R. J.. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Da nova lei da LDB ao Fundeb**: por uma política educacional. Campinas: Autores Associados, 2008a.

_____. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **Eccos**, São Paulo, v. 10, n. ESPECIAL, p. 147-167, 2008b.

_____. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas de unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas: Autores Associados, 1994.

SCILIAR-CABRAL, L.. Processamento bottom-up na leitura. **Veredas**– , n. 2, p. 24-33,2008. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo02.pdf>> Acesso em: 23 ago.2011.

_____. Revendo a categoria “analfabeto funcional”. **Revista CriarMundos**, nº 3 (especial) Home Índice Editorial Links "Año del libro", 2003. <<http://www.wdcweb.info/news/displayarticle.asp?id=12752>>. Acesso em: 05 mai. 2012.

SILVA, A. C.. Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo. **Análise Psicológica**, v. 2, n. XV, p. 283-303, 1997. Disponível em: < <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v15n2/v15n2a08.pdf>> Acesso: em 21 fev. 2011.

SILVEIRA et alii.,A concepção de Letramento presente na Provinha Brasil. In: **Anais do 17º COLE**, Campinas, SP.: ALB, 2009. Disponível em < http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem13/COLE_3853.pdf> Acesso em: 24 set. 2011. ISSN 2175-0939

SPINILLO, A. G.; UCHÔA, Simões Patrícia. O Desenvolvimento da Consciência Metatextual em Crianças: Questões Conceituais, Metodológicas e Resultados de Pesquisas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.16, n. 3, pp. 537-546, 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a12.pdf>> Acesso em: 20 set. 2011.

SOARES, M.. **Letramento**: um tema em três gêneros Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, n. 25, p.5-17 Abr 2003. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>> Acesso: em 23 jul. 2011.

SOARES ROSÁRIO. M.M.. Uma tentativa Sociolinguística de decifrar o enigma da Língua Portuguesa. **Interdisciplinar**. Ano 5, v. 12, jul-dez de 2010 – ISSN 1980-8879 | p. 179-194. Disponível em: < http://www.posgrap.ufs.br/periodicos/interdisciplinar/revistas/ARO_INTER_12/INTER12_14.pdf> Acesso em: 28 set. 2011.

SOUSA JUNIOR, L. de. O FUNDEF e o direito à educação básica. In: MEDEIROS, Maria Deusa, KULESZA, Wojciech (orgs.). *Educação básica: da teoria à metodologia*. João Pessoa: Ed. UFProvinha Brasil, 2000.

TRISTÃO, F. S. C.. **Avaliação da fluência de leitura oral em alunos de 2º ano d 1º ciclo**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2009. 67 f. Dissertação (mestrado) – Mestrado Integrado em Psicologia (Seção de Psicologia da Educação), Universidade De Lisboa – Faculdade de psicologia e ciências da Educação, Portugal, Lisboa, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2162/1/22329_ulfp034925_tm.pdf> Acesso em: 21 jan. 2011.

TRIVIÑOS, A. N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**: 1.ed. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Relatório, 1979.

VIANNA, H.M.. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ZAGO, Nadir. A Entrevista e seu Processo de Construção: Reflexões com Base na Experiência Prática de Pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (orgs.). **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.287-309.