



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE
MESTRADO PROFISSIONAL**

NIRCE SOLDI THOMAS

**EFEITOS DE UM PROJETO DE MEDIAÇÃO EM LEITURA
PARA ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

CASCAVEL – PR
2016

NIRCE SOLDI THOMAS

**EFEITOS DE UM PROJETO DE MEDIAÇÃO EM LEITURA
PARA ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada e submetida à avaliação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado Profissional, área de concentração em Linguagens e Letramento, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *Campus* de Cascavel, sob a orientação da Profa. Dra. Carmen Teresinha Baumgärtner.

CASCADEL – PR

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

T381e

Thomas, Nirce Soldi
Efeitos de um projeto de mediação em leitura para alunos do 2º ano do ensino fundamental. /Nirce Soldi Thomas.— Cascavel (PR), 2016.
201 f.

Orientadora: Profª. Dª. Carmen Teresinha Baumgärtner

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2016
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras

1. Alfabetização. 2. Leitura. 3. Avaliação. 4. Provinha Brasil. I. Baumgärtner, Carmen Teresinha. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 20.ed. 372.4
CIP-NBR 12899

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Beijo – CRB 9ª/965

NIRCE SOLDI THOMAS

**EFEITOS DE UM PROJETO DE MEDIAÇÃO EM LEITURA PARA ALUNOS
DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – Nível de Mestrado Profissional – PROFLETRAS, área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Carmen Teresinha Baumgärtner
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)
Orientadora



Prof. Dr. Terezinha da Conceição Costa-Hübes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)
1º membro titular



Prof. Dr. Eliana Alves Greco
Universidade Estadual de Maringá (UEM/PROFLETRAS)
2º membro titular



Prof. Dr. Prof. Dr. Maria Lídia Sica Szymanski
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PPGE)
3º membro titular

Cascavel, novembro de 2016

AGRADECIMENTOS

Ao Edson Carlos Thomas, meu esposo, pela paciência, pelo apoio e pela contribuição nos momentos de reflexão e construção do texto.

Aos meus filhos, Henrique e Artur, pelo carinho.

À Professora Carmen Teresinha Baumgärtner, pela sua orientação sábia e atenciosa, pelos seus exemplos de dedicação, de responsabilidade e firmeza.

Às professoras membros da banca, Terezinha da Conceição Costa-Hübes, Eliana Alves Greco e Maria Lídia Sica Szymanski, pela disposição, leitura e contribuição para a melhoria do texto.

Às professoras e aos professores do curso PROFLETRAS, que muito contribuíram para minha formação e desenvolvimento profissional.

À CAPES/CNPq, pela concessão da bolsa durante o período de vinte e quatro meses, o que contribuiu significativamente com a qualidade da pesquisa efetivada.

À gestão da escola, na qual atuamos, pelo incentivo e também pela total presteza no fornecimento de documentos e informações sobre a Provinha Brasil.

À professora Enir, colega de trabalho, pela colaboração com sua experiência, pela disposição em discutir e refletir sobre o tema de nossa pesquisa.

Aos alunos do segundo ano, pela cooperação na concretização desta pesquisa e realização do projeto de mediação.

“O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”.

(PAULO FREIRE, 2000, p. 154)

THOMAS, Nirce Soldi. **Efeitos de um projeto de mediação em leitura para alunos do 2º ano do ensino fundamental**. 2016. 201p. Profletras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Cascavel, 2016.

RESUMO

A temática desta pesquisa é a leitura na alfabetização, especificamente o desempenho de estudantes na Provinha Brasil/MEC – Teste 1 e Teste 2/2015. Esse instrumento de avaliação visa verificar habilidades de leitura de estudantes no início e no final do 2º ano – 1º ciclo – Ensino Fundamental. Configura-se como uma prova com vinte questões em Língua Portuguesa, das quais onze são voltadas para o eixo de leitura, contendo quatro alternativas para cada uma delas. Uma das preocupações da escola na qual atuamos é que os alunos obtenham um desempenho satisfatório, principalmente no Teste 2. Embora existam controvérsias quanto aos propósitos e ao formato da Provinha Brasil, às escolas não tem sido dada a opção de realizá-la ou não. Assim, na perspectiva de contribuir para a aprendizagem de leitura de alunos de uma turma de 2º ano que participa desse sistema avaliativo, propusemos uma pesquisa-ação, com abordagem quanti-qualitativa interpretativista, em uma escola da rede pública de ensino de um município do Oeste paranaense. A pesquisa compreendeu dois momentos: 1º) tendo como base a configuração da Provinha e os resultados obtidos no Teste 1, fizemos um levantamento quanto ao desempenho acadêmico relativo aos descritores, com o objetivo de mapear o que os estudantes mostraram que dominam, e quais ainda precisam aprender. 2º) Com base nesses dados, nos propusemos a realizar um projeto de mediação didático-pedagógica, objetivando focalizar o ensino dos descritores que os estudantes ainda não dominam, para contribuir na obtenção de um melhor desempenho em leitura e, conseqüentemente, em êxito nos resultados do Teste 2. Diante disso, a pergunta que nesta pesquisa buscamos responder foi: o projeto de mediação elaborado e aplicado contribuiu para que os estudantes obtivessem melhor atuação em leitura no Teste 2 da Provinha Brasil? A partir disso, o objetivo geral desta pesquisa foi avaliar os efeitos do projeto elaborado e desenvolvido em uma turma de segundo ano em fase de alfabetização. O corpus gerado compõe-se dos dados do desempenho acadêmico nos Testes 1 e 2, e dos materiais e metodologias utilizados no projeto de mediação. Esta pesquisa, no campo da Linguística Aplicada, orienta-se na concepção interacionista de leitura, cuja perspectiva da aquisição do conhecimento ocorre por meio da interação do homem com outros homens, com o meio social, cultural e histórico em que vivem. A partir dos dados gerados, das considerações e das análises, constatamos que o projeto de mediação didático-pedagógica contribuiu para que os alunos do segundo ano do Ensino Fundamental alcançassem uma melhor atuação e desempenho no Teste – 2 de 2015.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização, Leitura, Avaliação, Provinha Brasil.

THOMAS, Nirce Soldi. **Effects of a reading mediation project for students of 2nd year of elementary school**. 2016. 201p. Profletras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Cascavel, 2016.

ABSTRACT

The subject of this research is the reading in literacy, specifically the performance of students in Provinha Brazil/MEC – Test 1 and Test 2/2015. This evaluation instrument aims to check reading abilities of students at the beginning and at the end of the 2nd year - 1^o cycle - Elementary School. It is configured as a test with twenty questions of Portuguese Language, eleven of which focus on the reading ability, containing four alternatives for each one of them. One of the concerns of the school where we teach is that students obtain a satisfactory performance, mainly in Test 2. Although there are controversies about the purpose and the format of Provinha Brazil, schools has not been given the option of not carrying it out. Thus, in the perspective of contributing to the learning of reading of students from a 2nd year class that participates in this evaluation system, we proposed an action research with qualitative interpretative approach, in a public school from a city of Western Paraná/BR. This research comprised two stages: 1) Based on the configuration of the Provinha as well as on the results obtained by the students in Test 1, we did a survey of their academic performance on the descriptors, in order to map which ones the students show to have a good command of, and which ones they still needed to learn. 2) After, from these data, we have proposed a didactic-pedagogical mediation project, focusing on teaching the descriptors that students have not mastered, aiming to contribute to the achievement of a better performance in reading and, consequently, to the success in the results of Test 2. This way, the question we sought to answer in this research was: did the mediation project we have drawn up and applied contribute in such way that the students achieved a better performance in reading in Test 2 of Provinha Brazil? In light of that, the general aim of this research was to assess the effects of the project we developed in a 2nd year class in literacy phase. The generated corpus consists of academic performance data from the Tests 1 and 2, and the materials and methodologies used in the mediation project. Our research, enrolled in the field of Applied Linguistics, is guided by the interactional conception of reading, according to which the acquisition of knowledge occurs through the interaction of men with other men and with the social, cultural and historical environment in which they live. Based on the generated data and also on our considerations and analyzes, we verified that the didactic-pedagogical mediation project contributed to the achievement of a better performance in Test 2-2015 by the students of the 2nd year of Elementary School.

KEYWORDS: Literacy, Reading, Evaluation, Provinha Brazil.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Modelo de questão da Provinha Brasil.....	56
Quadro 2 -	Especificação das habilidades de leitura.....	57
Quadro 3 -	Níveis de acertos Teste 1.....	58
Quadro 4 -	Níveis de acertos Teste 2.....	58
Quadro 5 -	Habilidades de leitura.....	59
Quadro 6 -	Questões referentes ao eixo de leitura Teste 1/2015.....	71
Quadro 7 -	Acertos e erros de cada descritor.....	72
Quadro 8 -	Cronograma das oficinas.....	78
Quadro 9 -	Acertos e erros D5.....	117
Quadro 10 -	Acertos e erros D7.....	119
Quadro 11 -	Acertos e erros D9.....	124
Quadro 12 -	Acertos e erros D10.....	127

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Desempenho dos alunos nos descritores do eixo de leitura.....	71
Figura 2 –	Seleção dos quatro descritores – Teste 1 com menor desempenho.....	72
Figura 3 –	Desempenho dos alunos na PB após o projeto de mediação didático-pedagógica.....	110
Figura 4 –	Resultados Provinha Brasil Teste 1.....	115
Figura 5 –	Resultados Provinha Brasil Teste 2.....	115
Figura 6 –	Análise de desempenho – D5: Teste 1 e 2.....	116
Figura 7 –	Análise de desempenho – D7: Teste 1 e 2.....	118
Figura 8 –	Análise de desempenho – D9: Teste 1 e 2.....	123
Figura 9 –	Análise de desempenho – D10: Teste 1 e 2.....	126

LISTA DE SIGLAS

AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná

AP – Apostila

CA – Caderno do Aluno

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EF – Ensino Fundamental

GA – Guia de Aplicação

LD – Livro Didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MD – Material didático

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PB – Provinha Brasil

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SMED – Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 REFLEXÕES ACERCA DE LEITURA, ALFABETIZAÇÃO E AVALIAÇÃO.....	16
1.1 LEITURA.....	16
1.1.1 O sentido e a compreensão de textos.....	20
1.1.2 Concepções de leitura.....	25
1.1.3 Estratégias de leitura.....	29
1.1.4 Gêneros textuais.....	33
1.2 ALFABETIZAÇÃO.....	36
1.2.1 Ensino da leitura na alfabetização.....	40
1.3 AVALIAÇÃO ESCOLAR.....	42
1.3.1 Avaliação da leitura.....	49
1.3.2 A Provinha Brasil.....	52
2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	62
2.1 A PESQUISA E O MÉTODO.....	63
2.2 O <i>CORPUS</i>	68
2.2.1 Caracterização do contexto e dos participantes da pesquisa.....	69
2.3 GERAÇÃO DE DADOS DO TESTE 1.....	70
2.4 PROJETO DE MEDIAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA.....	77
2.4.1 Reflexão sobre as oficinas do projeto.....	105
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO TESTE 2.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS.....	136
ANEXOS.....	142
ANEXO 1: CAPA E QUESTÕES REFERENTES À PB – GUIA DE APLICAÇÃO: TESTE 1.....	142
ANEXO 2: CAPA E QUESTÕES REFERENTES À PB – GUIA DE APLICAÇÃO: TESTE 2.....	154
ANEXO 3: QUESTÕES REFERENTES À PB – AVALIAÇÕES DE ANOS ANTERIORES	164
ANEXO 4: CAPA E QUESTÕES REFERENTES À APOSTILA (AP) - <i>LENDO, INTERPRETANDO E APRENDENDO</i>	171
ANEXO 5 - CAPA E QUESTÕES REFERENTES AO (LD) - <i>LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO</i>	191

INTRODUÇÃO

Pensar em leitura é pensar no cenário do brasileiro como leitor. O relatório de Retratos da Leitura no Brasil, promovido pelo Instituto Pró-Leitor em parceria com o IBGE, em 2012, mostrou que o país avançou pouco de 2008 a 2012 no quesito leitura, e que, em algumas questões, oscilou para baixo, como é o caso do número de livros lidos por ano. Em 2008, o brasileiro lia 4,7 livros/ano, e em 2012 passou para 4 livros/ano.

Ainda de acordo com a pesquisa, em um universo de 88,2 milhões de brasileiros que se declaram leitores, a maior parte deles, isto é, 56,6 milhões, está na escola, o que pode indicar que boa parte lê para atender a uma exigência dessa instituição.

Outro dado sobre a pesquisa diz respeito à figura do professor como um dos principais influenciadores de leitura. Entre os entrevistados de 12 a 17 anos, 45% citaram o professor como a pessoa em sua vida que mais lhes influencia a ler. Da mesma forma, das crianças na faixa etária de 5 a 11 anos, 45% revelou que é o professor que lê para elas, e 41% que ele lê algumas vezes.

Essa pesquisa mostrou que o Brasil precisa de ações mais efetivas e significativas para mudar esse quadro da leitura, e que a escola e o professor continuam tendo papel importante no ensino e na promoção da leitura. Diante desse cenário, analistas e estudiosos no assunto veem no ambiente escolar o caminho para conseguir reverter essa realidade.

Entendemos que tanto o professor como a escola têm função capital na vida do estudante, no seu efetivo aprendizado e no uso que faz/fará da leitura. Segundo Cagliari, “a atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação é a leitura” (CAGLIARI, 2002, p. 148). O autor defende que, na vida, as pessoas farão conquistas, e muitas delas serão pautadas na leitura; que muitas das dificuldades que tantas crianças, jovens e até mesmo adultos encontram em seus anos de escolaridade são decorrentes de falhas na leitura. O autor menciona também que ensinar a ler não é uma tarefa ou uma responsabilidade unicamente do professor de Língua Portuguesa ou de Literatura, mas todos os professores, de todas as disciplinas têm o dever de ensinar seu aluno a ler.

Os números anteriormente mencionados de certa forma se confirmam ao relacioná-los aos dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o qual mostra que muitos dos estudantes brasileiros que fizeram a avaliação estão com uma proficiência em leitura abaixo do nível 2, ficando no nível 1a. Conforme citado no Relatório Nacional PISA 2012, as questões para esse nível (1a) requerem que o estudante localize informações explícitas no texto, reconheça o assunto principal, faça uma relação das informações com seu cotidiano. Segundo o Programa, essas informações são explicitadas de forma bastante evidente nos textos. Podemos observar, considerando que o PISA avalia alunos na faixa de 15 anos de idade e que tenham terminado o Ensino Fundamental, que esse nível de leitura estaria abaixo do esperado para a idade e a escolaridade.

Diante dessa realidade e com base em nossa experiência iniciante em sala de aula, pois estamos caminhando para o quarto ano de magistério como professora, defendemos que tanto a escola como nós professores precisamos avaliar de modo constante nossas ações no que se refere ao ensino e à aprendizagem da leitura, motivo pelo qual a leitura na alfabetização tornou-se o objeto a ser estudado nesta pesquisa.

Dessa forma, o tema desta pesquisa é o aprendizado inicial da leitura quanto ao desempenho de estudantes na Provinha Brasil, avaliando a alfabetização – Teste 1 e Teste 2 – Língua Portuguesa/2015, de alunos de uma turma do 2º ano de uma escola municipal do Oeste do Paraná/BR.

Cientes de que a alfabetização é um período importante, uma das principais fases na vida do estudante, acreditamos ser também a melhor fase para uma mediação planejada diante de dificuldades ou problemas de aprendizagem na leitura. Pressupomos que, quanto antes forem trabalhadas as dificuldades constatadas, melhor será para o desenvolvimento e rendimento escolar do aluno. Na concepção de uma das especialistas no assunto, Miriam Lemle, a alfabetização é um momento inicial, porém, decisivo na vida do indivíduo, pois é nessa fase que será “traçado o futuro do aluno e do cidadão” (LEMLE, 2009). Embora entendamos que a alfabetização não seja redentora, ainda assim é um dos mais importantes meios de inclusão sócio-cultural, sem o qual muitos de nossos alunos de escolas públicas teriam ainda mais reduzidas as suas possibilidades de acesso a bens culturais produzidos historicamente pela humanidade.

Nesse sentido, a avaliação diagnóstica da Provinha Brasil apresenta-se como um instrumento que visa a contribuir, pedagogicamente, com o trabalho do professor de identificar ou mesmo se certificar dos problemas de aprendizagem vividos, por ele e pelo aluno em sala de aula, isto é, “[...] um instrumento auxiliar da aprendizagem e não um instrumento de aprovação ou reprovação dos alunos” (LUCKESI, 2011, p. 116). Logo, a referida avaliação tem como propósito estabelecer uma reflexão por parte daqueles que conhecem bem seus alunos, os professores.

Sendo assim, por meio desta investigação, focalizamos o desempenho dos alunos em leitura, a partir da avaliação que foi proposta pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, e propomos auxiliar o professor e a escola no que for possível a partir desta pesquisa, para juntos (pesquisadores, professora da turma e direção) buscarmos sanar ou diminuir as dificuldades apresentadas pelos educandos. Para isso, partimos de um questionamento que norteia a pesquisa: - O projeto de mediação por nós elaborado e desenvolvido contribuiu para que os estudantes tivessem uma melhor atuação em leitura no Teste 2 da Provinha Brasil?

Acrescentamos que uma das razões que moveu uma análise atenta para esse assunto foram as indicações, a partir de conversas informais com as colegas de trabalho, quanto ao nível de leitura dos alunos ao chegarem ao segundo ciclo do Ensino Fundamental (EF) - anos iniciais. Uma das queixas recorrentes das professoras do 4º e, principalmente, do 5º ano, é a de que muitos alunos chegam a essas séries sem fluência em leitura, sem compreenderem o que leem, preocupando-se, ainda, em somente decodificar o que está escrito, além de apresentarem muitos equívocos ortográficos em suas escritas, fator que também é influenciado pela leitura, ou pela falta dela.

Em nossa opinião, alunos de 4º e 5º ano com pouco acesso a experiências de leitura fora da escola, e ainda em processo de apropriação das complexidades da leitura e da escrita em língua portuguesa, podem não ler e escrever com autonomia, embora esse seja o desejo da escola. Todavia, consideramos relevante analisar quais são as expectativas da Provinha Brasil quanto ao rendimento em leitura, quais delas os alunos atingem e quais não atingem no Teste 1, para então elaborarmos e desenvolvermos uma proposta de mediação didático-pedagógica com vistas a contribuir para a superação de dificuldades encontradas.

A realização de buscas e de leituras nos bancos de teses e dissertações de universidades estaduais e federais, além dos dados disponíveis nos sites da Scielo,

Capes, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, entre outros, mostrou-nos que o assunto – Provinha Brasil - vem sendo estudado desde sua implantação, em 2008. Como se trata de um tipo de avaliação nacional, observamos as inquietações e análises que surgiram até o momento. Os temas das pesquisas são variadas, como, por exemplo: “Refletindo sobre a Provinha Brasil a partir das dimensões sociocultural, linguística e cognitiva da leitura” (CRISTOFOLINI, 2012), “Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil” (MORAIS, A., 2012), “Avaliação da alfabetização: um exame de diferentes edições da Provinha Brasil” (SILVA, 2013), entre outras que abordam tanto as contribuições da prova para o trabalho dos professores, análise das questões da prova ou de uma questão específica, assim como a real utilização dos resultados para a alfabetização e outras discussões ligadas ao assunto.

Dessa forma, a proposta para esta pesquisa objetiva identificar em quais descritores os alunos do 2º ano, que foram submetidos à prova, mostraram ter um maior domínio e em quais apresentaram ter mais dificuldade. E como se trata de uma avaliação diagnóstica, a partir dos resultados obtidos planejamos uma proposta de mediação. Acreditamos que realizar uma análise mais detalhada poderá contribuir inicialmente, de alguma forma, com nosso trabalho docente, bem como com o de outros professores da escola em que atuamos. Conseqüentemente, teremos elementos para refletir e, se for o caso, redimensionar práticas de ensino na alfabetização, buscando um aprendizado efetivo e significativo para o aluno.

Com vistas a responder à pergunta que orientou esta pesquisa o objetivo geral é avaliar os efeitos de um projeto de mediação didático-pedagógica voltado para o desempenho em leitura de alunos de uma turma de 2º ano de alfabetização. Esse objetivo foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos:

- a) Diagnosticar quais os descritores do Teste 1 de leitura da Provinha Brasil 2015 não dominados pelos alunos do 2º ano;
- b) Enfatizar o ensino dos descritores não dominados pelos alunos, por meio da elaboração e aplicação de um projeto de mediação;
- c) Analisar os resultados obtidos quanto à leitura, à compreensão e à interpretação dos textos após aplicação do Teste 2, comparando-os com os resultados do Teste 1.

Nossa pesquisa, inscrita no campo da Linguística Aplicada, orienta-se na concepção interacionista de leitura e compreensão, que defende que a aquisição do conhecimento ocorre por meio da interação do homem com outros homens, com o meio social, cultural e histórico em que vive. Nesse viés, entendemos que compreender um texto perpassa a apropriação do conhecimento linguístico e, conforme reflexão de Marcuschi (2008), “compreender exige habilidade, interação e trabalho” (MARCUSCHI, 2008, p. 230). Com base nesses aspectos e visando o desenvolvimento das habilidades em leitura do 2º ano EF, pressupomos que nosso trabalho poderá fortalecer a interação entre nossos alunos com a elaboração e realização de um projeto, aspirando uma mediação pedagógica.

O projeto que resultou nesta dissertação está apresentado da seguinte forma:

- como primeiro capítulo, abordamos aspectos teóricos relacionados à leitura, à alfabetização e à avaliação. Para isso, nos pautamos nas contribuições teóricas de Morais, J. (1996), Leffa (1999;1996), Solé (1998), Cagliari (2002), Geraldi (2006; 1997), Soares (2006), Marcuschi (2001, 2008), Bortoni-Ricardo (2008), Hoffmann (2009), Lemle (2009), Menegassi (2010; 1995), Luckesi (2011), Kleiman (2011), Bakhtin (2011), Barbosa (2013), Koch (2012), Costa-Hübes e Barreiros (2014), Freitas et al. (2014) entre outros.
- para o segundo capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos, como o tipo da pesquisa, o corpus, dados da instituição e a geração dos dados do Teste 1, com breve análise, e as atividades que compõem o projeto de mediação didático-pedagógica.
- em nosso terceiro capítulo, relatamos o desenvolvimento do projeto de mediação, apresentamos e discutimos os resultados obtidos pelos alunos na realização do Teste 2 da Provinha Brasil, e refletimos sobre os efeitos do projeto de mediação no desempenho acadêmico dos alunos no referido teste. E para finalizar, nas considerações finais, fazemos uma síntese dos propósitos da pesquisa, e avaliamos seus desdobramentos.

1 REFLEXÕES ACERCA DE LEITURA, ALFABETIZAÇÃO E AVALIAÇÃO

Neste capítulo, que dá início aos nossos estudos sobre o tema que envolvem esta pesquisa, apresentamos nossas reflexões pautadas nas contribuições de teóricos que discorrem sobre questões como os benefícios da leitura, o sentido e a compreensão que vão muito além dos recursos gráficos visuais que aparecem no texto. Refletimos também sobre as concepções e estratégias de leitura, nas quais apresentamos os diferentes focos de leitura, assim como os procedimentos do antes, do durante e do depois da leitura, especialmente no que se refere ao encaminhamento do professor para o aluno em sala de aula.

Discutimos também sobre noções de alfabetização e o ensino da leitura nessa fase de escolarização. E como um dos assuntos desta pesquisa é avaliação, apresentamos nas duas últimas seções deste capítulo estudos e considerações sobre a avaliação de forma mais ampla, isto é, a avaliação escolar, e na sequência, dissertamos sobre as formas de avaliar a leitura, principalmente na fase inicial de escolarização da criança. Por fim, fazemos considerações sobre um instrumento de avaliação, a Provinha Brasil.

1.1 LEITURA

Ler para algumas pessoas é sinônimo de prazer, satisfação, um momento para si, uma rotina, um hábito e, em muitos casos, uma ferramenta fundamental de trabalho. Já para outras, esse ato não passa de uma obrigação, uma ação que se faz quando é preciso, lendo somente o necessário.

Cada pessoa lida com a leitura de uma forma. No entanto, quando somos indagados sobre a importância e a função da leitura em nossas vidas, muito raramente nossa resposta será negativa, de repúdio ou de que é algo desnecessário, supérfluo, tanto para umas como para outras.

A maioria das pessoas associa a leitura a algo positivo, desejável, e reconhece que por meio dela podemos adquirir conhecimentos, melhorar a

expressão, o vocabulário, a condição social, o trabalho, o relacionamento com os outros e de nos posicionarmos de forma mais crítica diante da realidade. Esse é o ponto de vista de Lajolo, segundo a qual “[...] a habilidade de leitura é essencial para quem quer ou precisa ler jornais, assinar contratos, procurar empregos por meio de anúncios, solicitar documentos na polícia [...]” (LAJOLO, 2006, p. 106). Dessa forma, compreendemos que a leitura tem uma função social e que pode ampliar os modos de participação das pessoas na sociedade, sendo um dos meios potenciais para sua humanização. Para Zilberman, “[...] a conquista da habilidade de ler é o primeiro passo para a assimilação dos valores da sociedade” (ZILBERMAN, 1999, p. 38), uma vez que o sujeito passa a ter a possibilidade ao acesso e manuseio de culturas transmitidas por meio da escrita que sem o domínio da habilidade leitora, ficam inacessíveis.

Segundo Costa (2006), com a leitura o homem pode encontrar algumas respostas para sua vida e descobrir que tanto ele como o mundo podem ser diferentes. Não é uma prática que interfere diretamente nas ações governamentais, sociais e políticas de uma nação, mas provoca mudanças no leitor, tornando-o, por exemplo, mais seguro para lutar pelos seus direitos e ideais. Nessa concepção, podemos dizer que “a leitura está relacionada com o sucesso, não apenas acadêmico, mas também social e econômico, pois se lhe atribui a capacidade de promover indivíduos” (SARAIVA, 2001, p. 24).

Ler desafia o indivíduo a vencer sua própria ignorância e alienação, uma forma eficaz, um meio disponível para conhecer, compreender, sonhar, aprofundar e comparar. Para Foucambert, “É, sem dúvida nenhuma, a mídia mais respeitosa; não aquela que expressa mais verdade, mas a que dá aos leitores condições de chegar às suas próprias verdades” (FOUCAMBERT, 1994, p. 113). De acordo com o autor, a escrita pode oferecer a “permanência e totalidade” ao mesmo tempo, assim como a “rapidez e o detalhe”; a leitura proporciona ao leitor a liberdade de seguir seu próprio percurso.

Uma das principais propriedades da leitura é a sua intencionalidade, “uma característica exclusiva do ser humano” (LEFFA, 1996, p. 17), que pode ser tanto para satisfazer uma necessidade, encontrar um equilíbrio interno, ou para o lazer, fruição, diversão. Ela é determinante para o tipo de leitura que será realizado.

Na concepção de Geraldi (2006) e de Barbosa (2013), o leitor pode ir ao encontro de uma leitura ou posicionar-se diante de um texto de formas diferentes; o

que vai definir isso são suas intenções e seus objetivos. Os autores, em obras distintas, destacam alguns objetivos da leitura, conforme elencamos a seguir:

– por meio de uma leitura em busca de informação, o principal objetivo é buscar um maior conhecimento sobre determinado assunto. É uma leitura feita para “perguntar” ao texto, extraindo dele o que se precisa;

– por meio de uma leitura de consulta, busca-se uma informação precisa, não se importando com a compreensão total do texto. É uma leitura específica e seletiva, além de muito particular;

– por meio de uma leitura de reflexão, desenvolve-se uma leitura integral e silenciosa em que ocorrem pausas para refletir sobre o assunto em questão, relacionando-o com leituras realizadas anteriormente, além de constantes retornos nas ideias já desenvolvidas;

– por meio de leitura como pretexto, o leitor não vai nem “perguntar”, tampouco escutar o texto, mas sim usá-lo para dramatizações, ilustrações, como base para outras produções e outros afins;

– por meio de leitura de fruição ou distração possível de ser definida como contrária à leitura de reflexão ou mesmo de informação. É ler por ler é ler; por puro prazer; é simplesmente desfrutar do texto para relaxar ou passar o tempo. Para Barbosa (2013), essa é uma leitura que encontra certa resistência no sólido e tradicional meio escolar por não apresentar, explicitamente, objetivos culturais e educacionais.

Segundo Geraldi (2006), a leitura para fruição é uma prática pouco incentivada no ambiente escolar, por não ser uma atividade rendosa. O autor apresenta a seguinte recomendação: “Recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio, o prazer, me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de incentivo à leitura” (GERALDI, 2006, p. 98). Com base no exposto por Geraldi, promover a leitura na escola implicaria recolocar nesse cenário a leitura para fruição, para o prazer estético, e não apenas com finalidades didáticas de aprendizagem de conteúdos escolares.

Ainda em relação aos objetivos, Solé (1998) menciona que a interpretação também está relacionada aos objetivos que conduzem o leitor, pois mesmo que não haja uma variação no conteúdo, dois leitores distintos, com finalidades distintas, poderão extrair informações distintas de um mesmo texto. E nesse sentido, a autora

também destaca que os objetivos são princípios que devem ser considerados quando o assunto é ensinar a leitura e a compreensão para as crianças.

Vimos até esse momento a importância da leitura e a sua relevante função social na vida das pessoas. Refletimos também sobre as intenções que podem nos levar a buscar determinada leitura, assim como seus principais objetivos. Ademais, ao lermos, passamos, de acordo com Menegassi (1995), por quatro processos de leitura: a decodificação, a compreensão, a interpretação e a retenção.

A primeira das etapas é a decodificação, automatizada por quem já tem uma experiência maior com a habilidade leitora e o primeiro desafio para iniciantes no mundo da leitura, contudo, em ambos os casos, a decodificação é de uma considerável relevância, pois dela resulta todo o processo relacionado ao ato de ler, pois ela está atrelada ao significado e a compreensão. Conforme mencionou o autor, “Decodificação mal feita implica compreensão mal sucedida” (MENEGASSI, 1995, p. 87), uma vez que a compreensão do leitor depende da relação entre a palavra decodificada e o seu significado.

A segunda etapa é a compreensão que, conforme mencionamos, está diretamente ligada à decodificação, pois nessa etapa, após ter decodificado, o leitor retira as principais ideias do texto. De acordo com Menegassi (1995), a compreensão pode ocorrer em três níveis: literal, que se constitui de uma leitura “superficial” com base nas informações expressas explicitamente no texto; inferencial, na qual o leitor ultrapassa o nível literal e infere informações que não se encontram no texto de forma explícita; e o interpretativo, quando o leitor por meio do texto resgata seu conhecimento prévio sobre o assunto.

A terceira etapa dos processos de leitura é a interpretação, que se faz pela precedência da compreensão, todavia com uma ampliação e um acréscimo de conhecimentos já apropriados sobre o assunto por parte do leitor. Disso resulta que “cada leitor faz interpretações diferentes, o que ocasiona várias possibilidades de leitura” (MENEGASSI, 1995, p. 88).

A quarta etapa é a retenção, que se refere ao ato de armazenar informações adquiridas. Essa também é subdividida em outros dois níveis: o primeiro refere-se a um armazenamento pela compreensão fixando o tema e as ideias principais sobre o assunto; e o segundo nível ocorre após a etapa da interpretação.

Entendemos que, ao lermos, não separamos cada um dos processos. Como mencionou o autor, “não existem separadamente, mas em um conjunto harmônico”

(MENEGASSI, 1995, p. 89) e à medida que avançamos, em termos de leitura, nos apropriamos cada vez mais de cada um dos processos. A partir desse viés, dedicamos a próxima seção para aprofundarmos nossas reflexões em dois aspectos: o sentido e a compreensão durante o processo da leitura.

1.1.1 O sentido e a compreensão de um texto

De acordo com as reflexões realizadas por Marcuschi (2008), pensar na compreensão não é tão simples assim, uma vez que o ato de ler, a percepção e a produção de sentidos não são coisas acabadas e definitivas, tampouco são atividades individuais. Isso porque, além dos aspectos linguísticos e cognitivos, requer também a compreensão do outro, isto é, “[...] uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e de uma sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p. 230).

Em relação à compreensão do outro, Souza argumenta:

Compreender a enunciação de outra pessoa requer uma orientação específica do ouvinte em relação a ela; além disso, é preciso que o interlocutor encontre o lugar dessa enunciação no contexto de suas significações anteriores. (SOUZA, 2012, p. 109).

De acordo com o exposto, ao ouvirmos ou lermos a palavra do outro, mobilizamos também nosso conhecimento, nosso próprio acervo de memórias. Desse modo, quanto mais considerável for esse repertório, maior será a possibilidade de compreensão.

Além disso, conforme Barbosa (2013), durante o ato de ler nos apoiamos em informações visuais e não visuais. Encaramos informações visuais como sendo o texto ou um registro gráfico diante dos olhos. Em relação ao aspecto visual, na perspectiva psicolinguística da leitura, Leffa (1996) atribui essa definição à ação de ler extraindo informações do texto, chamando esse processo de ascendente, isto é, o significado é de baixo para cima, isto é, do texto ao leitor. Este, por sua vez, é comandado pela informação que entra pelos seus olhos e a compreensão é vista com um produto final, acabada e extraída do texto.

Por outro lado, as informações não visuais são aquelas armazenadas na estrutura cognitiva, na memória, também chamadas por outros autores de conhecimento prévio. Segundo Leffa (1996), trata-se de um processo descendente,

no qual o significado é de cima para baixo, ou seja, desce do leitor para o texto. Ao contrário da informação visual, nas informações não visuais ocorrem atribuições de significados ao texto, além da compreensão se desenvolver durante o processo da leitura para depois chegar ao produto final.

Nessa mesma vertente de estudo da leitura, em relação ao não visual, Smith (1999) define-o como aquilo que está por trás dos olhos, isto é, o conhecimento prévio que o leitor possui sobre o assunto. O autor acrescenta que a leitura depende mais do não visual do que do visual propriamente dito, pois o leitor não se fixa somente nos sinais gráficos impressos, mas relaciona-os à compreensão que já possui sobre o assunto. Assim, pressupomos que, quanto mais informações armazenadas no campo não visual o leitor tiver sobre o assunto, mais possibilidades ele terá de compreender.

O conhecimento prévio, para Kleiman (2011), é aquele conhecimento adquirido antes e durante suas vivências de leituras, é o ponto de partida para que a compreensão de um texto se efetive. Da mesma forma, e não menos importante, o conhecimento textual, o linguístico e o de mundo também fazem com que a compreensão seja facilitada. Outro ponto importante, segundo a autora, é a disposição do leitor para leituras de diferentes tipos de textos, pois essa é uma prática que desenvolverá expectativas que também o auxiliarão nesse processo.

Para a autora, ler implica buscar na memória lembranças e conhecimentos já adquiridos em outros momentos, os quais dão pistas e sugerem caminhos para chegar a uma melhor compreensão do texto. Esse retorno ao passado fará com que o leitor não receba o texto de forma passiva, mas que se envolva, reflita e compreenda melhor o que está lendo. Em seu ponto de vista, “recipientes não compreendem” (KLEIMAN, 2011, p. 26). Disso inferimos que o leitor tem um papel ativo a desempenhar, pois leitura com compreensão requer reflexão sobre o que se está lendo.

Consideramos que, para utilizar referências, é preciso que o leitor as tenha apreendido em suas vivências, uma vez que não se trata de algo impresso hereditariamente na memória. Do mesmo modo, o apoio nas informações visuais também requer no mínimo a capacidade de associá-las a conhecimentos sobre seu funcionamento. Quando uma pessoa está diante de sinais que para ela nada representam, estará, de certa forma, impedida de movimentar-se na compreensão do texto.

Segundo Solé (1998), na compreensão interferem tanto o texto, em sua forma e em seu conteúdo, como também o leitor, em seus conhecimentos e expectativas. Durante a leitura, ocorre no leitor, por meio do texto e do seu conhecimento sobre o assunto, um manejo simultâneo e contínuo de previsão e de inferência, que se consolidarão ou não durante a leitura: “quando o processo de previsão não se realiza, a leitura é muito ineficaz: primeiro, porque não se compreende; segundo: porque não se sabe o que não se compreende” (SOLÉ, 1998, p. 27).

Para além de se pensar na produção de sentidos durante o processo de leitor, convém também direcionarmos nosso olhar para o campo do ensino. Nessa direção, são pertinentes os ensinamentos de Geraldi (1997): a entrada do texto na sala de aula deve estar ancorada em saber “para que se lê o que se lê?” (GERALDI, 1997, p. 168). A escola, em geral, tem solicitado que o aluno faça leitura sem deixar claro uma razão para que o faça, que não seja cumprir com uma exigência do livro didático. Supondo-se que o aluno seja instado a produzir um texto para dizer alguma coisa a alguém, a leitura poderia estar integrada ao processo de produção que deverá realizar.

Aprendemos com o autor que “lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contraposta às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente” (GERALDI, 1997, p. 171). Dessa forma, a interação com o texto de outrem seria motivada pela relação de interlocução que o aluno deverá estabelecer com um terceiro, aquele a quem se dirige o texto que deverá produzir.

Na concepção de Lajolo (2000), a cada leitura que se realiza é uma nova história, com novos significados que o leitor adquire, pois essas novas leituras e significados ficam armazenados na memória. E a cada retomada, os significados construídos anteriormente poderão ser afastados, revistos ou até redimensionados. Para a autora, a cada leitura e contato com diferentes textos, conhecendo diferentes discursos, o leitor vai ficando mais maduro em suas interpretações, no sentido de conseguir alterar significados do que já leu.

E para complementar essa ideia, Solé acrescenta que [...] “nosso conhecimento anterior sofreu uma reorganização, tornou-se mais completo e mais complexo, permite-nos relacioná-lo com novos conceitos, e por isso podemos dizer que aprendemos” (SOLÉ, 1998, p. 45). Por outro lado, a autora ressalta que pode acontecer que a leitura não proporcione ao leitor novidade alguma, além do que já

conhecia sobre o assunto. Nesse caso, pode-se dizer que ele não aprendeu. Ainda assim e sem discordar ou desconsiderar da reflexão da especialista no assunto, acreditamos que mesmo a leitura do conteúdo não apresentando grandes novidades para o leitor com relação ao que ele já sabia, o ato de ler oportuniza aprender, entre outros aspectos, sobre a forma textual (gênero) ampliando conhecimentos linguísticos e lexicais em relação ao texto.

Na reflexão de Leffa (1996), a aprendizagem é a mudança de um comportamento que já existia, uma mudança no esquema. Para entendermos melhor, retomamos o conceito básico da teoria de esquemas mencionada pelo autor: “para compreender o mundo o indivíduo precisa ter dentro si uma representação do mundo” (LEFFA, 1996, p. 25), ou seja, adquirir um novo comportamento é mudar um comportamento existente, e essa evolução do antigo para o novo acontece por meio da interação com o outro e com o meio.

Barbosa (2013) explica que toda criança possui o que ele chamou de esquema de assimilação, “uma teoria explicativa do mundo” (BARBOSA, 2013, p. 87). Para o autor, é a estrutura cognitiva da criança que diante de algo novo se mobiliza, relacionando o conhecimento que já tinha com um novo a ser aprendido. Nessa perspectiva, o ensino passa a ter como base o processo da aprendizagem, no qual o aprendiz passa a ser sujeito. O autor esclarece também que a aprendizagem da leitura e da escrita passa a ser vista como uma atividade em que o conhecimento é construído pelos processos cognitivos do sujeito, o qual passa a agir sobre essa construção.

Não desconsiderando as contribuições teóricas de autores que abordam os aspectos cognitivos que ocorrem durante a leitura, porque essa dimensão não pode ser negligenciada, neste trabalho apoiamos-nos também na dimensão social desse processo, no aprendizado mediado pelo outro. Para isso, recorreremos ao conceito de mediação elaborado por Vygotsky (1991), que menciona “nas formas superiores do comportamento humano, o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela” (VYGOTSKY, 1991, p. 15). Entendemos que esse é um fator que diferencia significativamente o homem dos animais, pois o homem, por meio da mão que age sobre o instrumento – seu trabalho, consegue transformar a natureza a ponto dela servir a seus propósitos.

Considerando essa mediação interacionista do homem com o ambiente por meio dos instrumentos, o psicólogo estendeu tal conceito aos signos como a língua,

a escrita e os números, os quais; “assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural” (Vygotsky, 1991, p. 11) que podem provocar transformações comportamentais relacionadas ao desenvolvimento do indivíduo.

Para ampliarmos nosso estudo sobre mediação, buscamos também as reflexões de Oliveira e Antunes (2013), as quais mencionam que tal conceito surgiu com a pedagogia progressista, pois até então no Brasil prevalecia a ideia de que os conteúdos eram assimilados pelos alunos de forma passiva. Com a mudança dessa visão e do conceito de aprendizagem, a relação entre o professor e o aluno também se desenvolveu.

Para Masetto (2000), citado por Oliveira e Antunes (2013),

a mediação pedagógica refere-se à atitude e ao comportamento do professor, que deve se posicionar como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem. [...] a mediação colabora ativamente para que o aprendiz chegue aos seus objetivos, porque lhe são fornecidos andaimes¹ que lhe permitam alcançar o conhecimento e a compreensão. (*apud* OLIVEIRA; ANTUNES, 2013, p. 67).

Além da ação do professor, a escola como instituição também assume seu papel de mediadora no processo, organizando práticas que possam contribuir para o melhor desenvolvimento dos alunos.

Nessa perspectiva, pautamo-nos na importância da interação e das relações humanas da criança para seu desenvolvimento e aprendizagem. Buscamos em nosso projeto de mediação didático-pedagógica, por meio de oficinas, proporcionar aos nossos alunos uma maior interação com o meio, com o outro e com a leitura, para que, a partir do conhecimento que possuem, alcançassem novas etapas de aprendizagem ainda não consolidadas ou alcançadas.

Essa opção se deu pelo fato de entendermos que o aprendizado da leitura precisa ser mediado por um par mais competente. Na escola, esse par potencial é o professor. Não significa, entretanto, que o aluno não possa fazer sozinho tentativas de leitura, mas por meio da mediação do professor, que tem um papel importante

¹Andaime é um termo metafórico que se refere à assistência visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz [...]” (CADZEN, 1988 *apud* BORTONI-RICARDO, 2008, p. 44). “Um trabalho de andaime, ou andaimagem, pode tomar a forma de um prefácio a uma pergunta, de sobreposição da fala do professor à fala do aluno, auxiliando-o na elaboração de seu enunciado, de sinais de retorno, comentários, reformulações, reelaborações e paráfrase e principalmente, expansão do seu turno da fala” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 44).

nesse processo, o aluno poderá perceber que o sentido de um texto vai muito além de uma compreensão semântica ou linguística; depende também das suas práticas e vivências socioculturais.

Segundo Koch (2012), não se encontra sentido *no*, mas *a partir do texto*, uma realização que envolve aspectos cognitivos e de interação do leitor com o texto. Essa interação ocorre de forma muito particular, uma vez que duas pessoas ao realizarem a leitura de um mesmo texto, dificilmente farão leituras iguais, apontando as mesmas ideias. Cada leitor construirá seu próprio texto com base na sua história vivenciada.

A metáfora citada por Koch (2012) exemplifica bem a questão do sentido do texto. A pesquisadora compara o texto a um *iceberg*, pois, olhando para essa obra de arte da natureza, o que se vê é somente uma ponta, uma pequena parte do todo; porém, sua maior fração está submersa na água e não se vê. Isso nos ensina que com um texto ocorre algo muito parecido, isto é, a partir de uma leitura, o sentido e seu significado dado pelo leitor individualmente podem ser bem maiores do que aparentemente se mostram. A grandeza está nas “profundezas” do texto. Em outras palavras, o texto, por si só, é o uso visível da escrita, já o seu significado implica valores e ideologias que o leitor traz consigo de suas vivências e experiências.

Considerando a leitura como uma habilidade que pode ser desenvolvida unicamente no ser humano, e também que ler não é algo inerente à natureza humana como, por exemplo, os processos psicomotores de andar e falar, pressupomos que ler e compreender requer exercício constante e prática, além de contato com os diversos modos em que a escrita se apresenta socialmente. Refletir sobre o ensino de leitura, assim como sobre as concepções e estratégias envolvidas nessa prática, pode contribuir para um melhor desempenho e habilidade leitora de nossos alunos. Sobre as contribuições teóricas relacionadas às concepções e às estratégias de leitura discutiremos na próxima seção.

1.1.2 Concepções de leitura

Pensando no significado da palavra concepção, buscamos sua definição no dicionário: “ato ou efeito de conceber e planejar” (LETRAS, 2008, p. 335). Partindo do princípio que a concepção está ligada ao planejamento, pressupomos que

trabalhar com leitura é, de certa forma, planejar a prática com base em uma compreensão que temos de linguagem e a partir dessa ideia é que são feitos os encaminhamentos das atividades de leitura, principalmente as voltadas para a interpretação. Essas, por sua vez, podem ter enfoques diferentes, como veremos nos próximos parágrafos.

Para Koch e Elias (2012), discutir a leitura pode nos direcionar a questões como: o que é, para que e como ler? As respostas podem ser dadas de diferentes modos, dependendo da concepção e do “sentido que se adote” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 9). A partir de tais questões, as autoras mencionam três focos para a leitura: do autor, do texto e do autor-texto-leitor.

Antes de revisitarmos teoricamente cada um dos focos ou perspectivas, ressaltamos que, embora defendamos um trabalho com a leitura focada na perspectiva interacional e discursiva, consideramos que cada uma delas exerce seu papel no ensino, e que podem ser trabalhadas juntas em sala de aula, uma vez que “nenhuma delas invalida os resultados das anteriores” (ROJO, 2002, p. 3). A ênfase maior por uma ou por outra dependerá da concepção, da visão assumida pela escola e pelo professor diante de textos.

Uma das concepções de leitura elencados por Koch e Elias coloca o foco no autor, e corresponde à “língua como representação do pensamento” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 9). O texto, nessa concepção, é visto como um “produto lógico” do pensamento do autor, a ser captado pelo leitor, o qual exerce um papel passivo mediante a leitura. De acordo com Costa-Hübes, um enunciado perguntando, por exemplo, “Qual é a intenção do autor [...]” focaliza somente no autor. É então [...] “uma maneira de conceber a linguagem como própria do autor, subjetiva às suas ações, portanto, individualizada” (COSTA-HÜBES, 2010, p. 248-249).

Nessa perspectiva, não há influência do leitor nem mesmo da situação social em que ocorre a leitura, pois se focaliza somente as intenções e as ideias do autor. Dessa forma, não são consideradas as experiências de vida e o conhecimento de mundo do leitor em relação ao assunto. Isso faz com que o trabalho com a leitura seja pautado somente nas informações superficiais do texto, além da valorização exclusiva da leitura em voz alta, a oralização do texto escrito. Logo, os encaminhamentos de atividades e discussões sobre o texto não levam em conta e de certa forma, não 'abrem espaço' para a opinião e as reflexões do leitor.

Outra concepção é a leitura com foco no texto, que corresponde à concepção de “língua como estrutura, instrumento de comunicação” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 10). O texto, nessa concepção, é visto como um produto do código escrito. Ao leitor cabe decodificá-lo e a compreensão está pautada no reconhecimento do código. Na visão de Cabral (*apud* MENEGASSI, 1995), compreender um texto envolve retirar dele sua temática, os pontos principais, conhecer as regras textuais. É entender o significado das palavras e captar do texto o que ele oferece. Quando o foco é no texto, podemos dizer que a compreensão é em nível literal; conforme citou Menegassi (1995), uma “leitura superficial” em que o leitor não faz inferências e se detém unicamente nas ideias apresentadas no texto.

Diante disso, podemos dizer que o ensino nessa perspectiva encaminha o aluno a desenvolver, principalmente, duas capacidades: a de decodificar o texto e a de reconhecer as regras gramaticais. Reconhecemos que são capacidades importantes, pois [...] “é impossível aprender o conteúdo de um texto escrito sem tê-lo, num primeiro momento decodificado” (KLEIN, 2002, p. 104). No entanto, sabemos que o ato de ler envolve outras habilidades tão importantes, como por exemplo, o compreender, o interpretar e o inferir, ações cujas bases estão nas experiências e nas reflexões do leitor, as quais contribuem significativamente para dar sentido ao texto.

Assim como a concepção anterior, quando o foco é no texto, não se permite ao leitor analisar e interagir com sua experiência de outras de leituras. Sendo assim, sua atividade é voltada para a reprodução. Esse processo é denominado por Leffa (1996) de ascendente, isto é, o significado 'sobe' do texto para o leitor, uma vez que esse é comandado pela informação que entra pelos seus olhos. A compreensão nessa perspectiva é vista como um produto final, acabado, pois a leitura ocorre de uma forma muito limitada, haja vista que não vai além do que o texto apresenta e, conseqüentemente, há poucas possibilidades de variação de significados para os leitores.

A terceira concepção de leitura mencionada por Koch e Elias focaliza a interação entre autor-texto-leitor, que corresponde à “interação dialógica da língua” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 10). É uma concepção em que o leitor é visto como sujeito ativo que constrói um sentido possível para o texto. A leitura é pautada em conhecimentos linguísticos presentes no texto, na sua organização, no conhecimento de mundo do leitor e no contexto do diálogo. Diante de uma

concepção interacionista, [...] “a língua é vista como um recurso de interação que permeia todos os atos humanos e articula as relações com os outros, com o objeto e com o meio constituindo os sujeitos” (COSTA-HÜBES; BARREIROS, 2014, p. 27).

Nessa perspectiva, ocorre, conforme mencionou Menegassi (2010), uma interação entre o “processo perceptivo”, que são as informações que o texto traz impresso, e o “processo cognitivo”, que são as informações que o leitor traz e complementam o texto. Dessa maneira, o significado não está mais centrado em somente um dos focos anteriormente vistos.

Pensar o ato de ler, vê-lo e entendê-lo sob diferentes ângulos e perspectivas é sem dúvida enriquecedor tanto para o professor como para o aluno, por isso, além desses três focos de leitura apresentados pelas autoras, temos ainda a contribuição de outros dois autores sobre o assunto: Menegassi (2010), o qual apresenta a leitura numa perspectiva voltada para o leitor, e Rojo (2002), que menciona a leitura tendo em vista o foco discursivo. Vejamos cada um deles.

A leitura com foco no leitor corresponde ao leitor como centro das discussões. Assim, ele passa a ler e a compreender a partir de vivências e experiências armazenadas ao longo de sua vida, pois

[...] o leitor, ao compreender, faz uso de seus conhecimentos anteriores, que se interligam aos conteúdos que o texto apresenta. No momento em que o leitor alia os conhecimentos que possui aos conteúdos que o texto fornece, ele amplia seu cabedal de conhecimentos e informações, reformulando conceitos e ampliando seus esquemas sobre a temática do texto. (MENEGASSI, 1995, p. 88).

Podemos entender com o exposto que, na perspectiva do leitor, a atribuição de significado parte do conhecimento que ele possui em relação ao assunto. Assim, para Leffa (1996), “a leitura é um processo descendente; desce do leitor para o texto” (LEFFA, 1996, p. 15), no qual o significado é de cima para baixo. Nesse sentido, as vivências e os acontecimentos diários do leitor são importantes para a atribuição de significado e construção da compreensão do texto, pois essas experiências de vida ficam (ou pelo menos uma partes delas) armazenadas na memória e são acionadas diante da leitura de um texto.

De acordo com Leffa (1999), o texto faz com que o leitor busque essas informações previamente armazenadas na memória. Disso consta que, quando o

foco é no leitor, fatores que antecedem o encontro com o texto são tão importantes quanto o que acontece durante a leitura propriamente dita.

A leitura com foco no discursivo, atrelada ao foco interacional, é resultado de uma interação de textos/discursos envolvendo tanto discursos anteriores como posteriores construídos social e culturalmente pelo leitor, possibilitando que esse se relacione e se posicione, concordando ou não, duvidando e avaliando sua condição e ideologia a partir de uma realidade social na qual está situado, ou seja, trazendo o texto para a vida e entendendo a língua como um conjunto de regras, mas, sobretudo, como dinâmica dialógica e social. Assim, apropriar-se da leitura com esse enfoque “[...] é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los” (ROJO, 2002, p. 1), é extrapolar, ir além do que o texto apresenta.

Nesse sentido, Bakhtin (2011) pontua,

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. (BAKHTIN, 2011, p. 271).

O trabalho com a leitura nessa perspectiva envolve, além da compreensão do conteúdo linguístico, reflexões sobre o contexto social tanto do autor como do leitor, as finalidades da leitura, as esferas de produção e circulação do texto, dentre outras informações que não estão explicitadas, e que podem ser desvendadas pelo leitor, aquilo que se encontra 'fora' do texto, também conhecido como extralinguístico.

Podemos entender que a concepção discursiva contribui para a produção de sentidos, possibilitando ao leitor uma ampliação cada vez maior tanto do conhecimento linguístico, como também do conhecimento de mundo, com o qual poderá relacionar o texto/discurso com o autor, a função social exercida por esse autor e o momento histórico, político e cultural em que está situado.

1.1.3 Estratégias de leitura

Segundo Fernandes e Andreu (2001) e Menegassi (2010), durante o ato de ler, o leitor ativa estratégias cognitivas que ocorrem consciente ou inconscientemente.

Tais estratégias seriam mecanismos utilizados pelo leitor para tornar o ato de ler mais significativo e, de certa forma, que os objetivos de leitura sejam alcançados. Conforme os autores mencionados, são quatro as principais estratégias, a saber, a “antecipação”, a “seleção”, a “inferência” e a “verificação”. A seguir, fazemos uma síntese de cada uma delas, tendo em vista sua relevância para o projeto de mediação discutido nesta pesquisa, sendo que tais estratégias correspondem à leitura com foco no leitor.

Na estratégia de “antecipação”, o leitor, com base em informações que são apresentadas no texto, levanta hipóteses e prevê significados. Ao avançar na leitura, as antecipações podem ou não serem confirmadas. Se confirmadas, o leitor sente-se seguro da estratégia escolhida e segue a leitura do mesmo modo que iniciou. Caso não se confirme a antecipação, ocorre uma revisão na estratégia escolhida ou até mesmo uma troca, para que a ação se torne mais efetiva.

A estratégia de “seleção” visa somente ao que lhe é realmente útil na leitura. Assim, o leitor não lê o texto ou a obra na íntegra, não aproveita todas as informações, pula trechos e prende sua atenção às partes que lhe são mais interessantes e pertinentes, para uma melhor compreensão e alcance do objetivo.

A estratégia de “inferência” é a interpretação, o complemento que o leitor faz do que não está explícito; todavia, baseia-se em algumas informações que aparecem no texto e no seu conhecimento prévio sobre o assunto. É o que Menegassi (2010) chamou de “ponte de sentido”, uma vez que a partir da leitura surge uma nova informação que não havia no texto nem no leitor.

Por último, a estratégia de “verificação” ocorre no momento da leitura em que se confirmam ou não as hipóteses levantadas pelo leitor na antecipação e na inferência. Essa estratégia faz com que o leitor retome, volte em partes do texto e faça as correções necessárias para uma melhor compreensão do texto. A verificação também mostrará para o leitor se as estratégias pelas quais optou foram eficazes ou não.

Unindo-se às estratégias de leitura, Menegassi (2010) referencia também as estratégias de compreensão que envolvem o “antes”, o “durante” e o “após” da leitura. O autor esclarece que são momentos que não ocorrem separadamente, e que explicar cada uma dessas estratégias pode até parecer um tanto artificial, pois ao lermos não nos preocupamos em realizar cada uma das etapas em sua ordem, pois elas ocorrem simultaneamente. Porém, justifica a descrição delas por questões

didáticas voltadas para o ensino da leitura. Por essa razão, também as incorporamos nesta pesquisa.

O momento “antes” da leitura, também chamado pelo autor como preparação para o “encontro com o texto”, se inicia com a motivação, que ocorre junto com a determinação dos objetivos. Para o autor, essa motivação deve partir do professor, que deve incentivar seus alunos a lerem um texto, tentando diminuir a artificialidade desse trabalho na escola. São considerados artificiais, pois surgem num contexto e são lidos em outro. Uma sugestão para o professor como mediador é expor oralmente o conteúdo e trazer algum recurso que dê possibilidade ao leitor – o aluno de construir um real objetivo para ler.

Após a motivação e ainda antes da leitura, é hora de ativar os conhecimentos prévios do leitor. Na primeira etapa de escolarização, o aluno dos anos iniciais está construindo seu conhecimento, por isso, é importante, segundo Menegassi (2010), que o professor avalie antes esse conhecimento para evitar equívocos e dar condições para uma melhor compreensão.

Diante disso, Solé (1998) sugere que, se o professor considerar necessário, poderá partir de uma explicação geral do texto que será lido, orientar o aluno a prestar atenção em alguns aspectos – ilustrações, título, subtítulo, sublinhados, letras etc., incentivar a falar sobre o tema, com base no que já conhecem.

Com base em nossa experiência como professora da escolarização inicial, acreditamos que a ativação dos conhecimentos pode ser feita recorrendo-se a diferentes encaminhamentos, como, por exemplo, por meio de gravuras que o professor mostra aos alunos, ou de desenhos feitos por eles, por meio da discussão de alguns termos-chave que estão presentes no texto a ser lido, ou ainda com relatos orais de depoimentos dos alunos sobre suas experiências de vida. De acordo com Nicolau e Mauro (1986), a oralidade favorece a explicitação de dados da experiência da criança com o real quando ela ainda não domina outras formas de registro da língua.

Ainda antes da leitura, momento que corresponde à estratégia de antecipação, ocorrem previsões que serão ou não confirmadas durante e após a leitura. Essas previsões são feitas partindo do que o texto apresenta, como, por exemplo, o título, as alterações de letras, as ilustrações, além do conhecimento que o aluno tem sobre o tema proposto. Essas previsões se desenvolvem, confirmam-se, ou não, durante a leitura.

O momento “durante” a leitura é o do encontro com o texto. O leitor ativa as estratégias que o ajudarão a compreender melhor o que está lendo. Nessas estratégias incluem-se dúvidas, perguntas, novas previsões, relação da informação adquirida com seu próprio conhecimento. Essas estratégias vão acontecendo durante a leitura e ao mesmo tempo o leitor faz uma avaliação se essas estão sendo eficazes de forma parcial, gradual ou total para sua compreensão. É nesse momento que ocorre o que já foi mencionado anteriormente sobre a ampliação de um conhecimento que já existe ou a construção de um novo conhecimento a partir de uma nova leitura.

O “após/depois” da leitura é considerado por Menegassi (2010) como o extrapolar do texto. Esse é o momento de verificar os objetivos, a compreensão e a identificação da ideia principal do texto; também é o momento de o leitor conseguir, ao final da leitura, relatar as ideias do autor, recontar a história e caracterizar o tempo e o espaço. Sobre esse momento, Oliveira e Antunes apontam:

Essa fase da leitura pode ser uma avaliação ou uma atividade de complemento da leitura para possibilitar uma melhor compreensão leitora por parte dos alunos. O mais importante é que o aluno tenha um momento para refletir sobre sua leitura, expressar sua opinião e (re)pensá-la por meio dos discursos dos colegas. (OLIVEIRA; ANTUNES, 2013, p. 79).

Mesmo que ocorram diferentes posicionamentos em relação à leitura, esse é um momento importante, pois isso mostrará para o professor a construção de sentidos de cada aluno. E no caso da construção seguir um caminho que foge ou se distancia da coerência esperada, é o momento do professor readequar, rever e reorientar com o aluno as estratégias utilizadas, uma vez que temos várias possibilidades de ler, compreender e interpretar um mesmo texto. Contudo, não podemos considerar que, em se tratando de leitura, toda e qualquer interpretação é válida ou possível, pois é necessário conservarmos durante a compreensão e interpretação a essência do texto, papel esse conferido ao professor e sua valiosa mediação durante o processo.

Abordamos em nossa próxima seção, sobre as modalidades de textos nos quais pautamos nosso trabalho no projeto – os gêneros discursivos/textuais.

1.1.4 Os gêneros discursivos/textuais

Em nossa pesquisa, propusemos uma mediação didático-pedagógica que visa a uma atenção às estratégias elencadas, a partir de discursos presentes nos mais diversos textos. Pensando o ensino da língua numa concepção interacionista, pressupomos considerar a língua como prática social. Diante disso, nosso projeto compreende a noção de gêneros discursivos/textuais², embora o foco não seja o ensino do gênero em si, mas o aprendizado escolar da leitura. Não descartando aspectos referentes ao gênero, no projeto de mediação, dedicaremos maior atenção aos textos como entidades linguístico-discursivas cuja produção foi motivada por um projeto de dizer.

Com base nesse entendimento, partimos de duas definições sobre o que é gênero. Embora diferentes uma da outra, não são excludentes: a primeira, desenvolvida pelo pensador russo Mikhail Bakhtin (1992); e a segunda, desenvolvida recentemente aqui no Brasil por Marcuschi (2008).

Segundo Bakhtin, a comunicação social ocorre por meio de “enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana” (BAKHTIN, 1992, p. 261). Embora cada enunciado seja produzido por um sujeito singular, esse o faz com base nos modos de interação humana, “relativamente estáveis”, produzidos em cada campo de utilização da língua. A esses modos de comunicação social Bakhtin denomina de gêneros de discursos. Esses, diz o autor, compõem-se de três elementos interligados, e são definidos pelo campo de atividades humanas, cujas necessidades de interação fazem emergir os gêneros: o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo.

Numa releitura dessas ideias bakhtinianas realizada por Rojo (2005), os temas correspondem a “conteúdos ideologicamente conformados – que se tornam comunicáveis (dizíveis) através do gênero” (ROJO, 2005, p 196). A estrutura composicional refere-se aos elementos presentes nas “estruturas comunicativas e semióticas” agenciadas pelos membros desta ou daquela esfera social. O estilo linguístico do gênero corresponde aos usos das unidades de linguagem, aos “traços específicos da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero”

²Conforme Rojo (2005), há duas perspectivas teóricas que abordam a discussão sobre gêneros, numa delas utiliza-se a denominação “gêneros de discursos”, e na outra, “gêneros textuais”, mas ambas estariam apoiadas nos estudos bakhtinianos. Embora reconheçamos que cada uma tenha suas especificidades, como o objeto de estudo deste trabalho não são os gêneros, não faremos essa distinção, e adotaremos a expressão gêneros discursivos/textuais.

(ROJO, 2005, p. 196). Apesar da amplitude da discussão bakhtiniana sobre gêneros do discurso, não nos alongaremos nessa reflexão, pela razão anteriormente apontada.

Em relação à definição de gêneros do discurso elaborada por Bakhtin, para Marcuschi (2008)

Gêneros são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sócio-comunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas [...]. Os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Segundo o autor, são inúmeros os gêneros presentes hoje em nosso meio, como, por exemplo, telefonema, e-mail, bilhete, carta, horóscopo, receita, reportagem, notícia, sermão entre muitos outros. São atividades socialmente estabelecidas e são necessárias para a interlocução comunicativa humana e todo discurso ocorre por meio de algum tipo de gênero.

Com muita frequência ocorre confusão nos conceitos de gêneros textuais e tipos textuais. Marcuschi (2008) explica que quando se trata de tipo textual estamos nos referindo aqueles cuja natureza é definida pelos aspectos lexicais, sintaxe, estilos ou tempo verbal. Segundo o autor, eles podem ser resumidos em, basicamente, cinco tipos: a narrativa, a argumentativa, a explicativa, a dialogal e a descritiva. A seguir, apresentamos uma breve explicação para cada uma delas, segundo estudos e contribuições de Dias et al (2011):

*a narrativa: caracteriza-se como um relato, uma exposição de fatos por meio de ações. Sua estrutura de base é constituída por momentos, tais como: uma situação inicial, um desencadeador da situação, uma reação, uma resolução ou desfecho e um final.

*a argumentativa: constitui-se em apresentar, defender, justificar ou até mesmo refutar uma posição, tese ou ideia por meio de conhecimentos/argumentos que são apresentados com o objetivo de convencer o interlocutor. Sua estrutura pode ser representada por: apresentação de dados e fatos pautados em provas, esses que por sua vez poderão ser seguidos ou não de um posicionamento contrapondo os argumentos apresentados, remetendo os envolvidos no discurso a uma conclusão.

*a explicativa: geralmente apresenta-se como um segmento pouco extenso, formado por proposições, que introduzem explicações de determinado problema – É QUE... ou É PORQUE... com as quais busca-se transformar um determinado “estado de conhecimento” (DIAS et al, 2011, p. 148). Sua estrutura apresenta: uma situação inicial, o problema, a explicação e a conclusão.

*a dialogal: entendem-se como atos de linguagem entre, no mínimo, dois interlocutores participantes de um evento de interação em uma sequência de perguntas, respostas/comentários e avaliação ou fechamento.

* a descritiva: caracteriza-se por descrever fatos, pessoas, ações e contextos de ações.

Os gêneros, ao contrário, são inúmeros e estão presentes em nosso cotidiano. No entanto, nas reflexões de Marcuschi (2008), não há uma divisão entre o tipo e o gênero, uma vez que “todos os textos realizam um gênero e todos os gêneros realizam tipologias diversificadas. Por isso mesmo, os gêneros são em geral tipologicamente heterogêneos” (MARCUSCHI, 2008, p. 160). Assim, podemos constatar em um mesmo gênero, mais de uma tipologia textual.

Estudos de Todorov (1999; 1980, *apud* LEAL; BRANDÃO, 2006) e de Dolz e Schneuwly (2004), entre outros, mostram que os gêneros discursivos/textuais funcionam como modelos de interação por meio da linguagem nos grupos sociais. O indivíduo, ao participar de situações ou ao ter vivenciado momentos em que houve interação por meio de algum gênero, pode se apropriar de suas características e de seus conteúdos, mesmo que de forma inconsciente. E no momento em que sentir necessidade de ler ou até mesmo produzir um texto, recorrerá a esse aprendizado visto ou presenciado em situação, cuja finalidade e objetivo eram similares. Contudo, os autores também apontam para a necessidade do ensino de gêneros, especialmente os da esfera pública, com uma configuração mais complexa.

Observamos nos livros didáticos e no material de apoio dos professores do Ensino fundamental a presença de uma variedade de gêneros discursivos/textuais, desde os primeiros anos de escolaridade. Da mesma forma, no eixo de leitura da avaliação da Provinha Brasil, a noção de gêneros também está presente.

Em nosso ponto de vista, o ensino da leitura na alfabetização compreende o trabalho com textos de diferentes gêneros; não obstante, com algumas

especificidades voltadas ao domínio alfabético. Os alunos precisam aprender o sistema de escrita alfabética. Portanto, letras (e outros sinais gráficos), palavras, sentenças e textos são noções que precisam ser ensinadas. Diferentemente do que se entendia no passado, o ensino desses conhecimentos na alfabetização pode ser feito por meio de textos de gêneros variados, em que a escrita e a leitura tiveram/têm um uso social e, diante dessa variedade, procedemos de forma diferente na leitura de diferentes gêneros. Considerando que esta pesquisa discute a leitura na alfabetização, mais precisamente os efeitos de um projeto de mediação didático-pedagógica no desempenho acadêmico no Teste 2 – Provinha Brasil, na próxima seção, o tema é a alfabetização e o letramento.

1.2 ALFABETIZAÇÃO

Por ser o início da vida escolar, a alfabetização é uma fase importante e decisiva na vida do educando. É uma fase em que alguns caminhos já serão traçados para o seu futuro como cidadão, como já destacado por Lemle (2009). Trata-se de um período em que ocorrerá uma apresentação mais detalhada do mundo da escrita e um convívio mais sistemático da criança com as letras, mas não que esse será o primeiro contato da criança com as letras, pois “tradicionalmente [...] procede-se como se o mundo da escrita fosse apresentado à criança a partir do momento em que ela tem acesso à escola (fato que poderia ser real há dezenas de anos atrás) [...]” (BARBOSA, 2013, p. 63).

Devemos, como professores, levar em conta que toda criança traz com ela um repertório denominado por Barbosa (2013) de estrutura cognitiva, isto é, conhecimentos que foram acumulados em sua vida antes de chegar à escola. No entanto, algumas crianças chegam com um acervo de conhecimento maior devido aos estímulos, ao contato e aos exemplos da família em relação à leitura e à escrita. Assim, como destaca Melo, “É uma atividade que se inicia no núcleo da educação informal que é a família e encontra sustentação na vida comunitária [...]” (MELO, 1999, p. 73). Para outras, esse acervo é menor ou quase inexistente, o que faz com que o desafio da aprendizagem formal da leitura e da escrita seja ainda maior.

Conforme mencionamos, a alfabetização se caracteriza como sendo a primeira fase na vida escolar da criança e, nesse sentido, a aprendizagem de ler e escrever estão estreitamente ligados a essa fase. Para Barbosa, “O processo de

alfabetização é considerado o período de instrumentalização, período em que se busca evidenciar o princípio fundamental que rege o sistema alfabético” (BARBOSA, 2013, p. 29), isto é, basicamente a relação entre letras e sons, ou ainda, a uma apropriação da língua enquanto código oral ou escrito.

Entendemos que, quando essa habilidade é dominada pelo aprendiz, ela pode com o passar do tempo, caso se limite o ensino à decodificação, torna-se pouco estimuladora em termos de objetivos e também de conteúdos, uma vez que “o processo da alfabetização, como tal tem princípio, meio e fim: não é um processo permanente” (OLIVEIRA, 2005, p. 380).

Entretanto, temos há, pelo menos, duas décadas um processo mais amplo associado à alfabetização que possibilita relacionar a aprendizagem da leitura e da escrita com o seu uso nos diversos contextos sociais – o letramento. Nesse caso, falamos de dois processos de ensino: alfabetizar e letrar, “distintos, porém devem estar combinados dentro das salas de aula. Alfabetizar letrando é possível” (OLIVEIRA; ANTUNES, 2013, p. 66).

De acordo com Soares, “alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever” (SOARES, 2006, p. 31); já o “letramento é o estado ou a condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2006, p. 39). Para ela, um adulto pode não saber ler e escrever por motivos de marginalização social ou econômica, mas ser letrado. O que define isso é o meio em que ele vive e a forma como é vivenciada a leitura e a escrita em seu dia a dia, o uso e o seu envolvimento nessas duas práticas sociais.

Nesses termos, ser letrado é “ser competente para participar de uma determinada forma de discurso, sabendo ou não ler e escrever [...]” (GOULART, 2006, p. 451). Se pensarmos na criança, ela também pode ser letrada antes mesmo de ser alfabetizada, pois brincar de ler e de escrever, ao manusear livros e revistas, é uma demonstração de que ela aos poucos está se inserindo no mundo da escrita e percebe, dentro de suas limitações, o uso e a função da escrita no meio em que vive.

Pensando nas práticas de alfabetização, de maneira geral, é considerado alfabetizado o aluno que mostra que aprendeu a ler e a escrever, mesmo que essa prática se limite somente a codificação e decodificação das palavras ou frases. Com isso e com essa limitação, a alfabetização pode ocorrer sem que, necessariamente,

o aluno se torne letrado, ou seja, sem que ele saiba fazer uso da leitura e da escrita socialmente, como rege o princípio do letramento. Na visão de Rojo,

[...] Podemos entender letramento não apenas como a apropriação e o conhecimento do alfabeto, mas como o processo de apropriação das práticas sociais de leitura e de escrita e, naturalmente, das capacidades nelas envolvidas [...]. (ROJO, 2002, p. 3).

Não queremos com isso desconsiderar o processo da decodificação, uma vez que ela é o ponto de partida para as primeiras habilidades de leitura; todavia, não pode ser a única. De acordo com Klein (2002), o que determina o significado de um discurso é o código e para produzir um significado o usamos, ou seja, esses aspectos se relacionam e por isso tomá-los isoladamente seria um equívoco. Nessa perspectiva, a autora observa que as críticas feitas a atividades de decodificação não são muito claras, pois “[...] limitar-se a mera decodificação de sinais é tão problemático quanto é impossível aprender o conteúdo de um texto escrito sem tê-lo, num primeiro momento decodificado” (KLEIN, 2002, p. 104).

Com base no exposto pela autora, podemos entender que alfabetizar envolve, num primeiro momento, o domínio da habilidade de decodificar e seguido a esse processo poderá ocorrer a compreensão do texto como um todo. No início do processo de alfabetização, a decodificação é a parte principal na leitura para o aluno, pois ele está se apropriando da escrita; é algo novo que ele ainda não domina. Não obstante, aos poucos, com a mediação do professor e com a exposição do aluno aos diversos meios em que a escrita se faz presente, essa preocupação com a decodificação, com o reconhecimento dos sinais gráficos tende a dividir lugar com a compreensão. Ao discorrerem sobre a decodificação no contexto da alfabetização, Saraiva e Rosa argumentam:

Na leitura de um texto, por exemplo, faz-se necessário que o aluno compreenda a palavra carregando-a de significação. Caso contrário, as letras serão apenas sinais e não constituirão um signo social, capaz de estabelecer uma relação de interação entre seus interlocutores. (SARAIVA; ROSA, 2014, p. 43).

Entendemos que a decodificação da palavra não se esgota em si. É preciso que haja, conforme mencionado pelos autores, um sentido para que o leitor compreenda, relacione e faça inferências.

Conforme mencionou Soares (2004), possibilitar a entrada da criança no mundo da escrita requer o desenvolvimento dos dois processos, alfabetizar e letrar, que são interdependentes e, ao mesmo tempo, indissociáveis. Tomando como base esse conceito, é possível entender que a alfabetização ocorre de forma plena e satisfatória em um contexto de letramento, isto é, o uso e a experiência da criança em relação ao código escrito.

Hoje, o fato de levar em conta o conhecimento que a criança possui, a tentativa e o compromisso de tornar cada vez mais significativo o ensino para o educando, assim como a formação do professor alfabetizador e a postura da escola, são questões cada vez mais discutidas por pesquisadores comprometidos com a educação e, de alguns anos para cá, observa-se também uma preocupação maior por parte dos órgãos oficiais responsáveis pela alfabetização em nosso país.

Para Cagliari (2002), essa preocupação é em grande parte devido aos problemas como dificuldades na aprendizagem, as reprovações e a evasão escolar. Esses são fatores que já persistem há muitos anos e as tentativas para resolvê-los não estão alcançando resultados expressivos. Nas reflexões do autor, muitos dos problemas existentes referem-se ao fenômeno chamado variação linguística e podem surgir já nos primeiros contatos da criança em seus estudos sobre a língua na escola, isto é, na alfabetização.

Isso ocorre porque, nos primeiros anos de escolaridade, a criança acredita que a sua fala tem uma ligação direta com sua visão, ou seja, relacionado aquilo que ela vê. Por isso, nessa fase, a criança ao visualizar a imagem de uma formiga acredita que a palavra formiga é pequena, com poucas letras, uma vez que o animal é pequeno. Ou ainda, tem a concepção de que a palavra tatu possui várias letras, pois o animal é grande. Superada essa fase, a criança, em fase de alfabetização, passa a relacionar, diretamente, a sua fala com a sua escrita, principalmente no momento de representar os sons.

Esses problemas relacionados, principalmente, à fala e à escrita ocorrem devido à maneira como as secretarias de educação, as escolas e até mesmo os livros didáticos apresentam o estudo da língua. Em muitos casos, as reflexões sobre a variação linguística e “[...] as diversas maneiras de se dizer uma mesma coisa [...]” (ALVES, 2013, p. 16) em uma língua não recebem a devida atenção da escola e dos professores no espaço da sala de aula. “A escola gira em torno da escrita e conseqüentemente a gramática normativa está voltada para a escrita, mesmo

quando tenta abordar situações que só existem na fala”³ (CAGLIARI, 2002, p. 52) e assim, por sua vez, aceita ou rejeita determinadas formas. “[...] essa aceitação ou rejeição ocorre de acordo com condicionantes sociais” (ALVES, 2013, p. 16).

Em relação aos educadores, autores como Cagliari (2002) e Marcuschi (2001) ressaltam a importância de o professor ter o conhecimento dos processos e das etapas da aprendizagem da criança, assim como do seu desenvolvimento cognitivo. Além disso, mencionam também a importância do professor reconhecer a variação linguística como algo próprio da linguagem e de conhecer a realidade linguística de seu aluno, atitudes essas que podem possibilitar ao professor observar que muitas vezes a forma como o aluno escreve está diretamente relacionada à sua experiência linguística no ambiente social em que vive.

Com base nessas observações, nós professores podemos reorganizar o trabalho pedagógico e planejar as atividades a fim de que elas possam contribuir de maneira mais efetiva para uma melhor aprendizagem dos alunos. Assim, cabe a nós, com apoio da escola, buscarmos, constantemente, o embasamento teórico para aclarar nossa prática orientando-os de uma forma mais clara e objetiva. Já que discutimos anteriormente sobre a leitura, suas concepções e também sobre alfabetização, na sequência, expandimos a reflexão por discutir, então, o ensino da leitura no contexto da alfabetização.

1.2.1 Ensino da leitura na alfabetização

De acordo com Moraes (1996), antes de a criança aprender a ler, ela precisa ter contato e ter a ideia do que é leitura. Uma das possibilidades para isso é ler para ela, uma ação que é vista pelo autor como sendo o primeiro passo para a leitura. Ao ouvir leituras realizadas pelos outros, cresce na criança uma vontade de ler para si mesma e também contribui para uma melhor aprendizagem da leitura. Conforme destaca Zilberman, “Para a criança que, enquanto não lê, depende exclusivamente da voz adulta que decodifica o mundo ao seu redor para ela, também a aprendizagem da leitura repercute enquanto uma possibilidade de emancipação” (ZILBERMAN, 1999, p. 38), ou seja, essa aprendizagem pode proporcionar à

³O termo gramática normativa nos faz lembrar de norma, que também pode ser entendida como regra. “No caso da gramática normativa, trata-se de prescrição de regras a serem seguidas sob pena de se incorrer ao erro”. (GÖRSKI; COELHO, 2009, p. 78).

criança, nosso aluno, a aquisição da autonomia e da liberdade de escolher e realizar suas próprias leituras, de acordo com sua necessidade ou desejo.

Ainda em relação à prática de ler para o aluno, Wandresen e Cipriano (2014) consideram que ela é pouco comum na escola, especialmente, com os alunos maiores, fato esse que não deveria ocorrer, pois, “muitas vezes, são os alunos maiores que mais precisam de bons modelos leitores” (WANDRESEN; CIPRIANO, 2014, p. 300). De um modo geral, a leitura realizada pelo professor é uma prática mais comum com alunos menores que ainda não dominam totalmente a habilidade de ler, cujas razões, motivações e objetivos podem ser os mais variados. Não obstante, à medida que o aluno vai crescendo e avançando os anos escolares, observa-se que essa prática vai sendo deixada de lado, talvez pelo fato de considerar que o aluno tem condições de ler sozinho, mesmo que ouvir o outro ler possa fazer alguma diferença para o adolescente ou jovem em termos de estímulo e exemplo.

Sobre as atividades de ler para o outro ou para o grupo, as autoras Nicolau e Mauro (1986) posicionam-se, teoricamente, desfavoráveis, pois argumentam que, nos primeiros anos de escolarização, as atividades com ênfase na leitura em voz alta, realizadas pelos próprios alunos, caracterizam-se por apresentarem circunstâncias mecânicas.

As autoras ressaltam que tais práticas adotadas, exclusivamente, para a estimulação oral para adquirir fluência, entonação, pronúncia clara e correta das palavras e da leitura silenciosa com o intuito de desenvolver no aprendiz a rapidez na leitura, não são suficientes para garantir o domínio do código escrito e são pouco eficientes para o desenvolvimento da habilidade leitora, pois reduzem a leitura a uma prática de decifração, perdendo a dimensão dos aspectos positivos que a leitura pode proporcionar ao desenvolvimento emocional e cognitivo do indivíduo como um todo.

Elas consideram importante possibilitar ao aluno iniciante momentos de interação com o texto, vendo-o como inacabado e aberto à possibilidade de diálogo, e viabilizar condições para que ele possa vivenciar e envolver-se com diferentes tipos de linguagens – oral, verbal e não verbal –, com as quais podemos desenvolver, em uma sala de aula, diferentes tipos de leituras: a leitura individual, silenciosa, a leitura oral (para si mesmo, para alguém, para um grupo) ou ainda a leitura de forma coletiva.

Para a maioria de nossas crianças, a escola é o único espaço em que o contato cultural acontece. Moraes (1996) lembra do papel da escola e da possibilidade de essa instituição fazer algo para contribuir e diminuir essa diferença entre indivíduos mais e menos favorecidos culturalmente. Para o autor, um dos caminhos é inserir a criança/aluno em diversas situações de busca do conhecimento, da informação e, sobretudo, proporcionar-lhe momentos em que possa ler.

Diante disso, acreditamos que o trabalho com o ensino da leitura requer que nós professores, especialmente os alfabetizadores, entendamos que ler vai muito além da decodificação, pois é um momento em que o aluno/leitor constrói significados a partir do texto. Nesse sentido, nosso papel é de mediador, alguém que continuamente observa e se autoavalia com base no aprendizado do aluno, podendo, assim, avançar, retomar conteúdos e reorganizar o trabalho, caso necessário.

De certa forma, a autoavaliação é uma ação recíproca, pois, ao mesmo tempo em que nós professores avaliamos nosso aluno, estamos nos avaliando e, normalmente, o resultado está relacionado à forma como o conteúdo foi ensinado ao aluno, ou da forma como ele entendeu. Ou seja, a avaliação se caracteriza como um reflexo do trabalho realizado pelo professor, uma vez esgotadas todas as possibilidades do ensinar. Diante de tais reflexões, apresentamos a seguir o tema avaliação escolar, no qual também se inclui a avaliação da leitura.

1.3 AVALIAÇÃO ESCOLAR

O ato de avaliar é algo que fazemos a todo o momento, nas mais diversas situações. Para Luckesi, “A avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir [...]” (LUCKESI, 2011, p. 137). Avaliar é uma prática, segundo Luckesi (2011), e Albuquerque (2006), que acompanha a humanidade há muito tempo: por volta de 2.205 antes de Cristo, na China antiga, a avaliação era usada para examinar competências. O imperador Shun fazia uso desse artifício para promover ou demitir seus oficiais, baseando-se no desempenho; a avaliação era vista como meio de medir, classificar, uma forma de escolher os melhores e excluir os piores.

Nos estudos de Luckesi (2011), vimos que a nossa história no assunto avaliação da aprendizagem não é de muito tempo, todavia a nossa história de exames escolares possui longa data. Tais exames foram estruturados nos séculos XVI e XVII, acompanhados com a urgência da modernidade, e ao longo do tempo, sofreram algumas mudanças, mas, de certa maneira, pouco relevantes, uma vez que, ainda hoje, aproximadamente quinhentos anos depois, temos muitas dessas características no modo de conduzir e acompanhar o processo de aprendizagem do aluno.

De acordo com Freitas et al. (2014), a avaliação no processo pedagógico ainda é vista como uma atividade formal que ocorre no final do processo ensino e da aprendizagem – primeiro aprender para depois avaliar. Do ponto de vista das aparências, é assim que ocorre; porém, do ponto de vista processual, da sala de aula, essa perspectiva da avaliação mostra-se incompleta e tende a ser uma atividade isolada. Nessa visão que os autores chamam de linear, que se constitui em seguir uma sequência de etapas, o processo pedagógico e o planejamento começam pela definição dos objetivos, dos conteúdos, dos métodos; em seguida, passa pela execução do que foi planejado para, finalmente, chegar à etapa que indica ao professor e ao aluno sobre o que foi ensinado e o que foi aprendido, a avaliação.

No entanto, segundo os autores, uma tentativa de abandonar essa visão linear, tornando-a mais dinâmica, é pensar e organizar o processo de ensino e de aprendizagem em dois eixos interligados: objetivos/avaliação e conteúdo/método.

Esse processo funciona como uma espécie de círculo, os objetivos são a base da avaliação, os conteúdos e os métodos são pensados a partir dos objetivos, os quais possibilitarão situações em que o aluno poderá demonstrar seu desenvolvimento. Dessa forma, a avaliação não aparece no final do processo, mas ao lado dos objetivos, a fim de orientar e sustentar todo o processo de ensino e de aprendizagem, entendendo-a como “uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção de resultados que planejou produzir, assim como o é no redimensionamento da direção da ação” (LUCKESI, 2011, p. 137).

Relacionando as contribuições teóricas dos autores aos objetivos propostos para a avaliação da Provinha Brasil, observamos que esses vão ao encontro dessa visão menos linear em relação à avaliação, conforme visto em Freitas et al (2014), pois a Provinha Brasil se constitui como sendo um diagnóstico da aprendizagem no

início, quando o aluno ingressa no segundo ano do EF, logo, a proposta da referida avaliação é que, a partir dos resultados obtidos, sejam elaborados os objetivos e o planejamento, os quais nortearão os conteúdos e métodos do trabalho, visando a resultados sólidos e satisfatórios quanto a aprendizagem de leitura, compreensão e interpretação, dos alunos, ao final do ano letivo.

Nessa mesma concepção, Luckesi (2011) cita em sua obra o educador americano Ralph Tyler, o qual, em 1930, se referiu à avaliação da aprendizagem para falar do cuidado que os educadores devem ter com a aprendizagem dos educandos. Sua preocupação era com base numa estatística de que, a cada cem crianças que ingressavam na escola, naquele período, setenta delas reprovavam. A partir disso, propôs um ensino baseado em objetivos que visavam à clareza e à precisão em quatro etapas básicas: ensinar algo, diagnosticar, seguir, caso resultado fosse satisfatório e reorientar as atividades pedagógicas, caso o resultado fosse insatisfatório.

No Brasil, a expressão avaliação da aprendizagem está presente na Lei de Diretrizes e Bases – LDB Nº 9.394 /1996. Conforme destaca Luckesi, “Nossa atual legislação educacional conseguiu assimilar as novas proposições, porém nossa prática escolar, ainda está bastante longe [...]” (LUCKESI, 2011, p. 29), longe no sentido de conseguir “aprender a avaliar” (LUCKESI, 2011, p. 29), pois, para o autor, nossa conduta é a de examinar e não a de avaliar a aprendizagem. A diferença entre elas é que enquanto esta se caracteriza pelo diagnóstico e inclusão, aquela é pela classificação e seleção.

Da mesma forma, o capítulo III – seção I – Art. 47 – parágrafo 1º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) refere-se à avaliação da aprendizagem como sendo diagnóstica e voltada para o desenvolvimento da autonomia do aluno. O documento continua:

A validade da avaliação, na sua função diagnóstica, liga-se à aprendizagem, possibilitando o aprendiz a recriar, refazer o que aprendeu, criar, propor e nesse contexto, aponta para uma avaliação global, que vai além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do estudante, que é indissociavelmente, ético, social e intelectual. (BRASIL, 2013, p. 76).

Com base no exposto, inferimos que a avaliação é parte da aprendizagem tanto para o aluno como para o professor. Ela possibilita ao aluno a condição de

mostrar o desenvolvimento e o aprendizado que obteve, descobrindo continuamente “em que nível de aprendizagem se encontra, dentro de sua atividade escolar, adquirindo consciência do seu limite e das necessidades de avanço” (LUCKESI, 2011, p. 117). É o momento de ele expor seu domínio e também suas dificuldades em relação aos conteúdos. E para o professor é o momento de observar e de avaliar a sua prática pedagógica, “na medida em que está atento ao andamento de seus alunos, poderá, através da avaliação da aprendizagem, verificar o quanto seu trabalho está sendo eficiente e que desvios está tendo” (LUCKESI, 2011, p. 117).

Diante dessa perspectiva, pressupomos que a avaliação deva ser contínua e formativa, isto é, oportunizando ao aluno diversos momentos e formas de ele mostrar seu aprendizado e dificuldades em relação ao conteúdo, amparando-se na mediação do professor revendo e retomando pontos, visando a um entendimento claro e eficaz.

Também nessa concepção está pautado o Currículo Básico para Escolas Municipais, elaborado em 2007 pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP, sendo avaliado e reorganizado pela mesma associação em 2014. O documento entende a avaliação como um processo que assume características diagnósticas com propósito de investigar: “aquela que tem por finalidade nortear a prática docente, para que o educando se aproprie dos conhecimentos trabalhados durante todo o processo” (AMOP, 2014, p. 110).

A luta por uma educação e uma escola de boa qualidade requer uma mudança de conceitos da sociedade como um todo e a avaliação se inclui nessas mudanças. Na concepção de Hoffmann (2009), ainda vivemos uma educação e, conseqüentemente, uma avaliação pautada na prática tradicional, mesmo em meio a muitas críticas. Existem diversos fatores que tornam difíceis as mudanças em relação à avaliação, dentre eles, a ideia que alguns educadores mantêm da avaliação classificatória como algo que garante a qualidade do ensino.

Da mesma forma como alguns professores pensam a avaliação, também encontramos muitos pais com a mesma ideia, como relata a autora (HOFFMANN, 2009). Eles (os pais) não veem com bons olhos uma mudança na forma de avaliar, tornando-a mais democrática. Preferem as escolas mais conservadoras, em que a avaliação se dê nos moldes mais tradicionais, temendo que uma mudança no método tornará o professor menos exigente e, conseqüentemente, se perderia qualidade no ensino em relação às gerações mais antigas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - (BRASIL, 1997), foram estabelecidos alguns critérios para avaliar estudantes do 1º ciclo – alunos de 1ª e 2ª série (com a alteração da LDB que amplia o Ensino Fundamental para nove anos, trata-se agora de 1º e 2º ano). Dos quatro critérios, três se referem à leitura no momento de avaliar a aprendizagem do aluno:

- Narrar histórias conhecidas e relatos de acontecimentos, mantendo o encadeamento dos fatos e sua sequência cronológica, ainda que com ajuda;
- Ser capaz de recontar histórias lidas ou ouvidas mantendo a ordem cronológica dos acontecimentos e dos fatos e a relação que existe entre eles. Essa atividade poderá ser realizada com a ajuda de quem estiver ouvindo, professor(a) ou colegas;
- Demonstrar compreensão do sentido global de textos lidos em voz alta. Conseguir extrair do texto uma mensagem, um motivo pelo qual determinado texto foi lido, que consiga falar e dar mais informações, não se limitando a informações específicas contidas no texto;
- Ler de forma independente os textos, cujo conteúdo e forma são familiares; habilidade de ler sozinho e compreender a ideia principal de textos que lhe sejam comuns no dia a dia.

Defendendo uma escola mais democrática e emancipadora, Albuquerque (2006) define a avaliação em seis princípios básicos:

- uma ação política ética: sendo a base do conhecimento, da emancipação. Essa ação se faz *no* e *para* o coletivo visando ao respeito e à dignidade do ser humano;
- um projeto: de sociedade, de educação, de escola na construção de direções das lutas por uma sociedade mais democrática e digna;
- o diálogo: visto como base do processo de comunicação social existindo na relação com o outro;
- orientadora do currículo: esse princípio defende que professores e alunos participem ativamente da construção e organização do currículo, construindo os processos de emancipação e democracia da escola;

- criadora do aprender e do ensinar: declaração de compromisso com o aluno e sua aprendizagem integrando a reflexão e ação, como unidades dialéticas;
- ato de respeito e liberdade: um querer bem, no sentido que o aluno aprenda. A prática pedagógica nessa perspectiva orienta o trabalho em busca de um ensino de melhor qualidade e de um progresso contínuo de toda a comunidade escolar;

Com base nesse entendimento, discorreremos nos próximos parágrafos sobre as avaliações que estão pautadas em tais princípios: a emancipatória, a diagnóstica e a formativa.

De acordo com Albuquerque (2006), uma avaliação emancipatória visa, como o próprio nome sugere, à emancipação e a uma análise crítica da realidade que nos cerca, com objetivo de transformá-la, tendo o compromisso de fazer com que as pessoas envolvidas em uma ação educacional possam escrever sua própria história e, a partir disso, criarem suas próprias ações. Essa avaliação apresenta dois objetivos básicos pontuados por Saul (1988). O primeiro indica um compromisso, do professor, do aluno, da escola, com o futuro, visando a uma transformação a partir do autoconhecimento crítico. O segundo, por meio de uma possível consciência crítica e de valores, a capacidade de participarem e construírem em sua sociedade um processo de autonomia.

Conforme vimos, a perspectiva dessa avaliação tem o diálogo como objetivo e também como método “a reflexão sobre a própria vida, nossos projetos e ações; o diálogo que estabelecemos com o passado e com o futuro, analisando criticamente o presente, gerando novas ações [...]” (ALBUQUERQUE, 2006, p.113). Destarte, tanto alunos como professores são integrantes ativos na construção da avaliação da aprendizagem; portanto, a avaliação emancipatória deve ser vista como uma prática social.

A avaliação formativa caracteriza-se como um processo contínuo durante a aprendizagem. Nessa já não estão mais envolvidos somente professor e aluno, mas também todo material didático utilizado, além das condições de produção da leitura. Sobre essa avaliação, Hadji (2001) argumenta que ela deve fazer parte do cotidiano daqueles educadores que se comprometem com a aprendizagem de seus alunos(as), tendo em vista sua formação plena.

A referida avaliação não tem finalidade e objetivo de comprovar, por meio de dados, as habilidades dos alunos; está incorporada no ato de ensinar, integrada na ação de formação. Conforme o caderno publicado pelo Centro de Políticas e Avaliação da Educação (CAEd), “Alguns teóricos chegam a nomear essa modalidade com o nome de avaliação formativa diagnóstica” (CAED, 2016, s/p), pois um de seus objetivos consiste em, após informações levantadas, buscar melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Assim como a avaliação diagnóstica as informações são repassadas ao professor ajustando sua prática à necessidade dos alunos durante o processo. No referido caderno destaca-se:

Uma das mais importantes características da avaliação formativa é a capacidade em gerar, com rapidez, informações úteis sobre etapas vencidas e dificuldades encontradas, estabelecendo um feedback contínuo sobre o andamento do processo de ensino e aprendizagem. [...] Por acontecer durante o processo de ensino e aprendizagem, a avaliação formativa se caracteriza por possibilitar a proximidade, o conhecimento mútuo e o diálogo entre professor e aluno (CAED, 2016, s/p).

O resultado de tais informações pode contribuir para que o professor redimensione e ajuste sua prática focalizando a aprendizagem dos alunos.

Por sua vez, a avaliação diagnóstica, que teve grande repercussão na década de 80 e 90, esteve presente nas discussões de Luckesi ainda na primeira metade dos anos de 1980, tendo sido utilizada em teoria sobre avaliação da aprendizagem.

Ela caracteriza-se como uma ação realizada no início de um processo de aprendizagem, com o objetivo de se obter informações sobre conhecimentos que os alunos já possuem. E com base nessas informações, é possível organizar um trabalho pedagógico para o processo de ensino. De acordo com CAEd (2016), mediante essa avaliação, é possível prevenir dificuldades que os alunos possam apresentar tardiamente. Nesse sentido, é uma ação preventiva para conhecer as dificuldades logo no início do processo ajustando o trabalho pedagógico para conteúdos que o aluno vai precisar.

Segundo Ballester et al. (2003), a avaliação diagnóstica determina a situação do aluno antes de começar uma nova etapa de escolaridade. Serve também como base para o professor adaptar o aluno as suas necessidades. Conforme os pesquisadores destacam, “Essa adaptação é essencial se pretendemos que o processo de ensino-aprendizagem que vai começar se sustente sobre bases sólidas,

o que ajudará na obtenção do êxito desse processo” (BALLESTER et al., 2003, p. 27). Os resultados obtidos em uma avaliação diagnóstica servem para que as redes de ensino bem como as escolas, juntamente com os professores, planejam ações e mediações iniciais.

As bases teóricas das avaliações formativa e diagnóstica nos mostraram que ambas são muito próximas em relação aos objetivos, às características e ao uso desses resultados. Independentemente das particularidades de cada uma das avaliações, elas se referem a uma ação mais contextualizada, orientada e integrada no ensino e na aprendizagem. Assim sendo, entendemos que mesmo que optemos em analisar uma delas especificamente, tanto uma como outra estão presentes em uma sala de aula, na qual o professor mostra-se comprometido com seu aluno com vistas à sua formação sólida e plena.

A partir desse viés, da avaliação diagnóstica, na qual está pautada a perspectiva da Provinha Brasil, que apresenta como principal objetivo contribuir e servir de base para o professor conhecer o nível de conhecimento de seu aluno, damos continuidade nesta reflexão tendo como objeto de pesquisa a leitura na alfabetização. Em vista disso, focalizamos como objetivo geral para essa pesquisa avaliar os efeitos de um projeto de mediação didático-pedagógica no desempenho leitor de alunos de uma turma de 2º ano do EF. Para a elaboração e a realização desse projeto nos pautamos em teóricos cujas pesquisas se referem à forma de avaliar a leitura. Desenvolvemos a próxima seção para uma análise mais detalhada sobre esse assunto.

1.3.1 Avaliação da leitura

Conforme Menegassi (2010), pelo método mais tradicional, o momento de avaliar a leitura resumia-se a dois modos: leitura oral, por meio da qual era observada a pronúncia das palavras, a velocidade e a relação letra/som; ou prova escrita, respondendo a questões de compreensão do texto. Com o passar dos anos, esses métodos mostraram-se pouco eficientes. No entanto, não foram desprezados, pois “o professor consciente e ponderado não relega os métodos já marcados pela escola; pelo contrário, ele os utiliza readequando-os à nova realidade” (MENEGASSI, 2010, p. 90).

As melhores e mais eficientes avaliações de leitura, segundo Barbosa (2013), são aquelas em que o professor, sentindo a necessidade de perceber melhor o desenvolvimento de seus alunos, as faz de uma forma natural, em que o aluno praticamente não percebe. São as que acontecem junto com outras atividades, e continuamente, a fim de identificar as dificuldades e criar formas para superá-las sem medo, aflição e pressão.

Para o autor, avaliar somente pelo controle da leitura oral, isto é, a leitura em voz alta, significa desconsiderar outros aspectos que são indispensáveis para desenvolver a habilidade leitora, como, por exemplo, a compreensão, o sentido, o envolvimento e o interesse pela leitura.

Em relação à leitura em voz alta, Menegassi (2010) a admite como uma possibilidade de avaliação. Todavia, assevera que não deve ser a mais importante, uma vez que se pode avaliar a leitura durante todo o processo em que ela ocorre, desde “a escolha do texto, o aprendizado das técnicas ensinadas, a função do texto, a discussão gerada em sala, a participação dos leitores na discussão” (MENEGASSI, 2010, p. 105), além do momento em que o leitor expõe sua compreensão em relação ao texto.

Para o autor, essas etapas após a leitura de um texto possibilitam mostrar para o aluno a leitura como um trabalho em que ocorre um diálogo “do leitor com o texto, assim como do leitor com o professor e do leitor com os colegas” (MENEGASSI, 2010, p. 105). Nessa perspectiva, as discussões, os comentários, o posicionamento dos alunos diante do texto são momentos que possibilitam ao professor observar e avaliar, a partir das falas, a compreensão e o entendimento da leitura. Assim, o conhecimento vai sendo construído coletivamente com a participação e a interação dos integrantes da turma e com a mediação do professor.

Da mesma forma, Solé (1998) ressalta que, para ocorrer a compreensão, é necessária uma leitura silenciosa, individual e com um ritmo próprio do leitor. Também observa não ser razoável esperar que alunos dos anos iniciais, isto é, que estão entrando para o mundo da leitura, possam ao mesmo tempo construir significados e oralizarem bem, uma vez que compreender o que se lê é o primeiro passo para um bom desempenho em uma leitura voz alta.

Menegassi (2010) reconhece que ler em voz alta é uma prática comum para quem está iniciando. A criança nessa fase encontra-se num momento de descobertas e quer mostrar com orgulho que já sabe ler, por isso lê, praticamente,

tudo em voz alta. No entanto, ressalta que aos poucos deve ser ensinada a passar da prática da leitura em voz alta para a silenciosa, pois é nessa que ela descobre o seu processo de leitura, suas inferências, suas estratégias e a sua compreensão. Para o autor, a leitura em voz alta não deve ser abolida do meio escolar. O que ele defende é que ela seja utilizada em lugar e no momento certo na escola e em outros eventos e não utilizada como a principal forma de avaliar ou treinar a leitura, como tem sido feito.

Solé (1998) também defende que a leitura em voz alta é um tipo de leitura que atende a algumas necessidades e finalidades na escola, e que nada impede de ser utilizada, desde que o aluno tenha a oportunidade de ler individual e silenciosamente o texto, antes da oralidade propriamente dita.

Para Carpaneda e Bragança (2014), avaliar a leitura dos alunos não deve se limitar à habilidade de decodificarem, mas do professor perceber a autonomia que os alunos possuem em ler e compreender os mais diversos gêneros. Em relação a essa forma de avaliar, as autoras Borgatto, Bertin e Marchezi (2012) mencionam nas orientações do Livro Didático do 2º ano do EF que o professor pode elaborar instrumentos e atividades que visem à avaliação da leitura com base em dois níveis:

- a compreensão imediata: que envolve atividades cujo objetivo é localizar informações, fazer inferências, reconhecer o gênero, identificar elementos como tempo, espaço, personagens, narrador e distinguir fatos de opiniões;
- a interpretação: relacionada a justificativas com os elementos constituintes do texto, inferências implícitas e reconhecimento dos efeitos das escolhas de linguagem que os textos apresentam, resumos de textos lidos e apresentação oral.

Além disso, a avaliação é o momento de observar essa autonomia diante de atividades que já realizam sozinhos e aquelas que realizam com ajuda. São observações que podem orientar a prática do professor no ensino da leitura.

Vimos nessas duas últimas seções a importância de aprendermos a avaliar nosso aluno tornando esse processo como parte integrante da aprendizagem e não como etapa final, portanto, “[...] não se destina a um julgamento “definitivo” sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo. [...] destina-se a um diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão” (LUCKESI, 2011, p. 213). Ao

refletirmos sobre a avaliação da leitura, destacamos a possibilidade de nós, professores, avaliarmos a leitura durante a interação e o diálogo do leitor com o texto, com o professor e com os colegas. Daremos continuidade ao assunto em nossa próxima seção; porém, versamos sobre um instrumento de avaliação em específico, a Provinha Brasil (PB, doravante), aplicada em âmbito nacional nas turmas de segundo ano de alfabetização.

1.3.2 A Provinha Brasil

A Provinha Brasil (PB) constitui-se de um instrumento de avaliação diagnóstica da alfabetização infantil, elaborado e coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP⁴, pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE, com o apoio da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC, e fundamenta-se no material elaborado pelo Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Pró-Letramento.

No Brasil, os testes de rendimento escolar foram herdados dos Estados Unidos. Como nos lembra Depresbíteris (1991 *apud* ALBUQUERQUE, 2006), a história conta que, no século XIX, Horance Mann, depois de fazer algumas críticas à educação, propôs ao Comitê das Escolas Americanas que se fizesse um experimento por meio de exames uniformes com amostras de alunos de escolas públicas de Boston e os resultados obtidos confirmaram o que Mann dizia. A partir daí, os testes foram feitos em grande escala, tendo como objetivo medir a qualidade e propor melhorias na educação. Essa ideia alcançou o Brasil e constitui-se no Sistema de Avaliação da Educação, que aplica testes na Educação Básica e no Ensino Superior.

De acordo com informações disponíveis no portal do MEC e do INEP, a PB foi instituída pela Portaria Normativa nº10, de 26 de Abril de 2007, e implantada e aplicada pela primeira vez em 2008, pelo INEP. Essa avaliação foi criada uma vez que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB não avalia as habilidades que se referem à alfabetização, mas apenas o desempenho de alunos que se encontram no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental (EF) e no 3º ano do Ensino Médio.

⁴ <<http://www.portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/>>.

Contudo, por apresentar uma proposta diagnóstica, que, conforme mencionou Luckesi (2011), “não se propõe e nem existe de forma solta e isolada. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressista” (LUCKESI, 2011, p. 116), a PB se distingue das outras avaliações externas, pois sua pretensão é atender diretamente ao professor, e também porque [...] “não se baseia em nota, pois tem como objetivo principal instaurar um processo de reflexão por parte dos professores que, mais que ninguém, conhecem bem os seus alunos” (CEALE, 2008, p. 2). Diante disso, a avaliação foi instituída tendo como principais objetivos:

- a) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- b) Oferecer às redes e aos professores e gestores de ensino um resultado da qualidade da alfabetização, prevenindo um diagnóstico tardio das dificuldades e
- c) Concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes de educação nacional. (BRASIL, 2015, p. 6).

É uma avaliação que seria colocada como opcional/voluntária pela comissão organizadora. Todavia, a adesão ocorre em todos os anos, desde sua criação, pela equipe da SMED do município no qual atuamos. Essa mesma equipe de profissionais orienta as escolas e os professores a realizar e aplicar a avaliação, conforme a proposta apresentada. Em relação à aplicação e à correção, ambas ficam sob a responsabilidade das secretarias municipais, as quais podem delegar essa função aos gestores das escolas.

As escolas recebem para o dia da avaliação um kit da PB, enviado pelo MEC, contendo:

- o Guia de Aplicação (GA): trata-se de um caderno que fica com a pessoa responsável pela aplicação da avaliação. Ele se diferencia do caderno do aluno em alguns aspectos, apresentando instruções de como o aplicador da avaliação deverá proceder. Traz orientações de quais enunciados das questões deverão ser lidos para os alunos. Para isso, aparece o desenho de um megafone e também, logo abaixo do texto, é apresentada uma justificativa

possível da forma como o aluno pensou a questão (assunto que trataremos ainda nesta seção);

- o Caderno do Aluno (CA): refere-se ao material que é entregue ao aluno, composto pelo texto ou imagem e as alternativas para marcar com um “x”;
- e o Guia de Correção e Interpretação dos Resultados (GCIR): trata-se de um caderno disponibilizado para a pessoa ou a equipe que for corrigir e interpretar os resultados obtidos.

A referida avaliação é considerada pelos organizadores como um instrumento pedagógico desenvolvido com o propósito de, a partir dos resultados obtidos, auxiliar e contribuir com a ação dos professores e gestores das escolas, com o intuito de diagnosticar, logo no início do processo, dificuldades e insuficiência na aprendizagem dos alunos, e assim permitir mediações corretoras, relacionadas às habilidades⁵ de alfabetização e de letramento. O diagnóstico é obtido duas vezes ao ano, no início e no final do 2º ano de escolaridade do EF das escolas públicas.

As habilidades citadas estão organizadas e descritas em um documento da PB chamado Matriz de Referência. Agrupadas em cinco eixos, são consideradas habilidades fundamentais para a alfabetização e letramento: “apropriação do sistema de escrita; leitura; escrita; compreensão e valorização da cultura escrita e desenvolvimento da oralidade” (BRASIL, 2015, p. 9).⁶ No entanto, na PB, são avaliadas apenas habilidades referentes a três eixos: apropriação do sistema escrita, da leitura e da compreensão e a valorização da cultura escrita. Desses três, a leitura é o eixo focalizado nesta análise.

Sabemos que tais habilidades não se desenvolvem somente nos dois primeiros anos de escolaridade e tampouco se esgotam nesse tempo, mas desenvolvem-se durante todo o período da vida acadêmica, especialmente na Educação Básica (EB). Contudo, pressupomos, com base na proposta da PB, que identificar e procurar sanar tais dificuldades nos primeiros anos poderá contribuir para um melhor desempenho no processo de aprendizagem dos alunos inseridos

⁵As habilidades que integram a PB “estão fundamentadas na concepção de que alfabetização e letramento são processos a serem desenvolvidos de forma complementar e paralelamente, entendendo a alfabetização como desenvolvimento da compreensão de regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética, e o letramento como as possibilidades de usos e funções sociais da linguagem escrita [...]”. (BRASIL, 2015).

⁶Guia de Correção e Interpretação dos Resultados (GCIR) - (BRASIL, 2015).

em turmas do 2º ano e, conseqüentemente, para um melhor desempenho nos anos seguintes.

Na Provinha Brasil, as questões elaboradas se pautam na Teoria de Resposta ao Item – TRI, que propõe medir dados não observáveis. Esse mecanismo possibilitaria montar e descrever as habilidades dos participantes. Por meio dessa metodologia, seria possível representar a relação entre a probabilidade de o aluno acertar a resposta de determinado item com os traços de sua habilidade quanto ao assunto que está sendo avaliado.

Ao realizar essa avaliação diagnóstica, o objetivo maior não é o certo e o errado, mas observar se o aluno domina ou não determinada habilidade. E dependendo da alternativa que ele escolher, caso não for a esperada, é possível analisar e pressupor a forma ou o “caminho” que utilizou para responder à questão. Isso mostraria como está a aprendizagem do aluno, por exemplo, diante de algumas letras, sons, compreensão de frases, textos, a relação que ele faz de uma imagem com um texto escrito.

Para que possamos entender a forma como é feita a análise e os caminhos (no comentário) que podem levar o aluno a escolher uma alternativa inadequada, dependendo do que já está consolidado ou não como aprendizagem, apresentamos, no quadro que segue, um exemplo de uma das questões que aparecem no caderno GA do Teste 2 de leitura de 2015. Ressaltamos que, não foi possível mostrar, mas a leitura do enunciado foi realizada pelo aplicador para os alunos.

Quadro 1: Modelo de questão da PB

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.

Fonte: (BRASIL, 2015).

Conforme vimos, consta no kit da PB o caderno denominado GCIR, em que há uma Matriz de Referência que se propõe organizar a avaliação como um todo, pois há nela uma descrição do que é esperado do aluno após o início da alfabetização. A Matriz de Língua Portuguesa é dividida em dois grandes eixos: 1º eixo – apropriação do sistema de escrita; 2º eixo – leitura. Limitamos nossa pesquisa ao que se refere à leitura, ou seja, o segundo eixo.

A seguir, apresentamos outro quadro com as habilidades referentes ao eixo da PB que nos propusemos a pesquisar. A letra “D”, que aparece seguida de um número, foi denominada pelos organizadores da avaliação como descritor. Seguindo do descritor, temos a especificação e descrição de cada habilidade. Nesse caso, temos: D4 – habilidade ler palavras; D5 – ler frases; D6 – localizar informações explícitas; D7 – Reconhecer assunto de um texto; D8 – Identificar a finalidade do texto; D9 – Estabelecer relação entre partes do texto; e D10 – Inferir informação.

Quadro 2 – Especificações das habilidades de leitura

2º EIXO – Leitura Habilidade (descriptor) e detalhamento
D4: Ler palavras. Identificar a escrita de uma palavra ditada ou ilustrada, sem que isso seja possível a partir do reconhecimento de um único fonema ou de uma única sílaba.
D5: Ler frases. Localizar informações em enunciados curtos e de sentido completo, sem que isso seja possível a partir da estratégia de identificação de uma única palavra que liga o gabarito à frase.
D6: Localizar informação explícita em textos. Localizar informação em diferentes gêneros textuais, com diferentes tamanhos e estruturas e com distintos graus de evidência da informação, exigindo, em alguns casos, relacionar dados do texto para chegar à resposta correta.
D7: Reconhecer assunto de um texto. Antecipar o assunto do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, reconhecer o assunto, fundamentando-se apenas na leitura individual do texto.
D8: Identificar a finalidade do texto. Antecipar a finalidade do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, identificar a finalidade, apoiando-se apenas na leitura individual do texto.
D9: Estabelecer relação entre partes do texto. Identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e a coesão textual.
D10: Inferir informação. Inferir informação.

Fonte: <http://www.provinhabrasil.inep.gov.br>. Acesso: 02 set. 2015.

Pelo exposto, pressupomos que tais habilidades, ao serem desenvolvidas, possibilitam aos alunos participar cada vez mais cedo e de forma ativa, das práticas de letramento que ocorrem em seu meio social.

Entretanto, sabemos que uma sala de aula se constitui de aprendizes que processam e aprendem os conteúdos ensinados em tempos e de forma diferente uns dos outros. Com isso, o trabalho do professor e a resposta do aluno quanto à aprendizagem das referidas habilidades poderá se dar totalmente para alguns alunos, parcialmente para outros ou ainda sem êxito para alguns alunos. Todavia, também sabemos da importância de nós professores desenvolvermos, desde a alfabetização, um trabalho efetivo com o texto mesmo que tenhamos de conviver com a realidade de nem sempre conseguirmos efetivar e alcançar satisfatoriamente a aprendizagem de todos os nossos alunos.

No mesmo caderno GCIR da PB em que consta a Matriz de Referência vista anteriormente, são apresentados os níveis de desempenho dos alunos. A escala desses níveis se dá pelo número de acertos de cada aluno ou da turma na avaliação. Entretanto,

cabe ressaltar, ainda, que a interpretação das respostas dos alunos não pode ser feita com base no erro ou no acerto de uma questão isolada, pois o acerto ou o erro de uma única questão é definido por uma série de fatores circunstanciais. Apenas um conjunto de acertos pode garantir uma descrição segura do desempenho do aluno. (BRASIL, 2015, p.13).

Os níveis são apresentados da seguinte forma, no caderno para correção e interpretação, para cada um dos Testes:

Quadro 3 – Níveis e acertos da Provinha Brasil 2015 – Teste 1

Nível 1 – até 5 acertos
Nível 2 – de 6 a 11 acertos
Nível 3 – de 12 a 15 acertos
Nível 4 – de 16 a 17 acertos

Fonte: <http://www.provinhabrasil.inep.gov.br>. Acesso: 02 set. 2015

Quadro 4 – Níveis e acertos da Provinha Brasil 2015 – Teste 2

Nível 1 – até 3 acertos
Nível 2 – de 4 a 7 acertos
Nível 3 – de 8 a 12 acertos
Nível 4 – de 13 a 15 acertos

Fonte: <http://www.provinhabrasil.inep.gov.br>. Acesso: 02 set. 2015

Conforme observamos, o número de acertos, em cada nível, muda de um teste para o outro, pois há de se considerar que, até o aluno realizar a segunda avaliação, um trabalho foi realizado, um caminho percorrido em termos de conteúdo, materiais e mediação em sala de aula. “Os níveis indicam o ponto do processo de aprendizagem em que os alunos se encontram no momento de aplicação da Provinha Brasil” (BRASIL, 2015, p. 23) e, ainda segundo os organizadores da PB, com base nos níveis, o professor poderá fazer ou refazer seu planejamento de ensino.

Dessa forma, aquelas questões cujo conteúdo o aluno demonstrou ter maior dificuldade podem ser trabalhadas a fim de que ele possa se apropriar e consolidar tal conhecimento. Nesse sentido, resgatamos a reflexão de Hoffmann (2009) em relação à expressão “ainda”. Segundo a autora, é um termo pouco utilizado entre os

professores, o que deveria ser revisto, pois essa palavra revela uma confiança por parte do professor em relação ao aluno, vendo nele a possibilidade de aprender e evoluir constantemente. Terminologias a parte, consideramos que, além daquilo que o aluno mostra ter aprendido, há uma infinidade de conhecimentos que lhe devem ser assegurados, pois ele tem o direito de aprender.

No mesmo caderno em que são apresentados os níveis, o GCIR – 2015, encontra-se também um detalhamento desses dados, isto é, daquilo que o aluno conseguiria realizar com base no resultado obtido em termos de leitura. No quadro 5, apresentamos como exemplo o nível 2 do Teste 2, de 2015. Todavia, de acordo com informações constantes no GCRI, formuladas pelos organizadores da PB, uma vez alcançado determinado nível (ver exemplo quadro 5) sinaliza que o aluno está se apropriando de novas habilidades, e ainda, que aquelas do nível anterior já foram desenvolvidas.

Vejamos o exemplo:

Quadro 5 – Habilidades de leitura

Nível 2 – 4 a 7 acertos
Os alunos que se encontram neste nível, além de já terem consolidado as habilidades do nível anterior, geralmente já podem:
• reconhecer palavras de formação silábica canônicas escritas de diferentes formas;
• estabelecer relação entre grafemas e fonemas, identificando, por exemplo, a letra ou a sílaba inicial de uma palavra;
• ler palavras formadas por sílabas canônicas e não canônicas.

Fonte: <http://www.provinhabrasil.inep.gov.br>. Acesso: 02 set. 2015

Ou seja, olhando para o exemplo, o aluno estando no nível 2, significaria que as habilidades do nível 1 teriam sido consolidadas.

Conforme consta em documento oficial da PB, essas habilidades foram fundamentadas na concepção de que alfabetização e letramento são dois processos que se desenvolvem na criança de forma que um possa complementar ao outro. Nessa perspectiva, a alfabetização é vista como o desenvolvimento e a compreensão das regras referentes ao sistema de escrita e o letramento como sendo as possibilidades de usos desse sistema, conforme já discutimos anteriormente.

Inferimos, de acordo com as leituras realizadas sobre o assunto, que o trabalho não se encerra com o resultado da avaliação (ou, pelo menos, não deveria). Muito pelo contrário, os resultados obtidos na avaliação são o ponto de partida, vistos em dois momentos: quando o aluno ingressa no segundo ano, a PB serve para mostrar ao professor como estão esses alunos que ele acabou de receber, de qual ponto deverá partir seu trabalho e planejamento, em qual nível eles se encontram. Pelas reflexões de Luckesi,

[...] a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista *tomar decisões* suficientes e satisfatórias para que possa avançar em seu processo de aprendizagem [...] em termos de conhecimentos necessários. (LUCKESI, 2011, p. 115).

Frisamos ainda em relação aos resultados do primeiro teste que esses possibilitam ao professor do 2º ano observar e analisar o diagnóstico do grupo como um todo, assim como de cada aluno individualmente.

Já a segunda avaliação, realizada ao final do mesmo ano, serve tanto para o professor do segundo ano, como para o professor do terceiro ano. Este, por meio dos resultados, poderá obter informações que possibilitam a ele uma noção de como estão os alunos que ele receberá no próximo ano letivo e, a partir disso, pensar e planejar seu trabalho. E para aquele, a segunda avaliação mostra os resultados do trabalho realizado durante o ano, algo como uma autoavaliação das ações pedagógicas que deram certo e daquelas que precisam ser revisadas e repensadas para a próxima turma. Quanto à pesquisa que estamos realizando, a primeira avaliação – Teste 1 – forneceu-nos indicativos quanto ao aprendizado da leitura dos alunos participantes, com base nos quais elaboramos e desenvolvemos o projeto de mediação didático-pedagógica. A segunda avaliação – Teste – 2 gerou dados por meio dos quais avaliamos os efeitos do projeto de mediação no desempenho acadêmico em leitura dos referidos alunos.

Vimos que esse instrumento de avaliação da alfabetização – a PB se estrutura como uma proposta planejada para auxiliar, especialmente, os professores no ensino e na aprendizagem de seus alunos. No entanto, reconhecemos que a referida avaliação apresenta limitações e, em relação ao teste em Língua Portuguesa, apontamos para o desempenho e o exercício da escrita. Sobre essa lacuna, Moraes (2012) declara:

[...] em sua primeira edição (no primeiro semestre de 2008), a Provinha incluiu itens de escrita de palavras que, sem maiores explicações, foram abandonados nos anos seguintes, mas que nunca mediram a capacidade das crianças de produzirem pequenos textos, algo que, hoje, é uma expectativa consensual entre os que compartilham uma concepção de alfabetizar letrando, sobretudo se o processo de alfabetização é concebido como algo que se consolida ao longo de três anos letivos. (MORAIS, 2012, p. 568).

Conforme questionou o autor, a avaliação não proporciona ao aluno o momento (por meio de frases ou pequenos textos) em que ele possa produzir, escrever ou expor suas ideias, uma vez que pelo sistema de escrita alfabética também é possível observar em que estágio o aluno se encontra em termos de apropriação e domínio da língua. Ainda para Morais (2009), essa apropriação pode ocorrer em momentos diferentes de escolarização final de 1º ano ou final de 2º ano. Ou seja, período em que também se avalia a habilidade leitora da criança, a PB.

Em relação às variações da apropriação, o autor pontua:

Essas variações traduzem o tipo de oportunidades que as crianças têm, na escola, de refletir e conviver com a língua escrita; dependem do momento em que tal convívio se instala e da qualidade do ensino-aprendizagem que recebem. (MORAIS, A., 2009, p. 77).

Embora as habilidades do sistema da escrita não sejam avaliadas na PB, sabemos que no dia a dia, em sala de aula, há muitos eventos em que o aluno recebe encaminhamentos e orientações para escrever, tanto em atividades propostas pela professora e passadas no quadro, como também nos recursos didáticos impressos (livro didático e apostilas). Entretanto, tal discussão mereceria um estudo mais aprofundado que deixaremos para outra oportunidade, uma vez que para esta pesquisa focalizamos uma das habilidades desenvolvidas pelos alunos em fase de alfabetização, a leitura.

Para darmos continuidade à nossa investigação, desenvolvemos o próximo capítulo com o intuito de apresentarmos, detalhadamente, o percurso metodológico de nossa pesquisa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Entendemos como método o caminho a ser seguido pelo pesquisador e a forma como isso será feito, o que requer um planejamento de suas ações e uma constante avaliação e revisão desse planejamento. Partindo desse princípio e pensando em nossa prática em sala de aula, estamos inseridos num meio em que, diariamente, temos a oportunidade observar, pesquisar, refletir e repensar nossas ações, pois temos diante de nós o resultado, por meio do retorno que nosso aluno apresenta, ou seja, sua aprendizagem. Para Bortoni-Ricardo,

O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

Com base nas reflexões da autora, o professor pesquisador é aquele que constantemente se desafia, buscando melhorar sua prática visando a um melhor desenvolvimento de seu aluno.

A seguir, apresentamos nosso planejamento e caminho metodológico, para o qual buscamos estudos e reflexões de teóricos quanto às definições sobre: pesquisas qualitativa, interpretativa, etnográfica, pesquisa-ação e métodos, nos quais nos pautamos para desenvolvermos nossa pesquisa e nosso projeto de mediação didático-pedagógica.

Neste capítulo também descrevemos o corpus de nossa pesquisa, que consiste na geração dos dados do Teste 1 e 2 da PB e apresentamos uma breve explanação do contexto econômico e social em que estão inseridos os sujeitos da pesquisa. Por meio de um gráfico, podemos constatar os resultados gerados quanto ao Teste 1 de 2015 e para finalizar o capítulo, apresentamos e descrevemos o projeto de mediação didático-pedagógica aplicado antes da realização do Teste 2 de 2015.

2.1 A PESQUISA E O MÉTODO

O estudo em pauta trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa interpretativista, de cunho etnográfico, cujo método de investigação é a pesquisa-ação. De acordo com Almeida (2012), a pesquisa quantitativa está pautada na consideração e tradução das informações obtidas em números, isto é, dados visíveis e concretos que, frequentemente, são descritos e explicados.

Para Perdigão (2011), a pesquisa quantitativa visa solucionar um problema que pode ser de ordem prática ou teórica, a partir do qual se formula uma hipótese e se define um plano para a pesquisa, buscando testar as hipóteses e chegar a uma conclusão. O pesquisador coleta os dados, classifica e analisa-os utilizando recursos e técnicas estatísticas, como gráficos, por exemplo. “Após estudos quantitativos, a qualitativa auxilia na interpretação dos resultados” (PERDIGÃO, 2011, p. 114).

Por sua vez, a pesquisa qualitativa apresenta como elementos básicos: a interpretação dos fenômenos, dos dados coletados e a atribuição de significados, e tem como principais focos: o processo e o seu significado. Logo, esse tipo de pesquisa busca um aprofundamento naquilo que não é visível ou aparente. De acordo com Strauss e Corbin (2008), se caracteriza como pesquisa que se refere à vida e à descrição de pessoas, de situações, comportamentos, sentimentos e experiências vividas pelas pessoas, acontecimentos, documentos, organizações, movimentos sociais e culturais, dentre outros elementos. Nesse sentido, “o pesquisador é peça chave para a pesquisa, tendendo a analisar seus dados indutivamente” (ALMEIDA, 2012, p. 10).

No que concerne à pesquisa qualitativa, os autores Strauss e Corbin (2008) pontuam:

Ao falar sobre análise qualitativa, referimo-nos não à quantificação de dados qualitativos, mas, sim, ao processo não-matemático de interpretação, feito com o objetivo de descobrir conceitos e relações nos dados brutos e de organizar esses conceitos e relações em um esquema explanatório teórico. (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 24).

Assim como na pesquisa quantitativa, os dados, na qualitativa, são obtidos a partir de um contato direto com a situação estudada, por meio de uma pesquisa exploratória, descrevendo, analisando e interpretando também a perspectiva dos

participantes. “Em síntese, a pesquisa qualitativa é a que se preocupa com a profundidade e a qualidade das informações [...]” (PERDIGÃO, 2011, p.114).

De acordo com Oliveira (2011), em ambas as pesquisas – quantitativa e qualitativa, o planejamento da amostra é fundamental. Ademais é de grande relevância a determinação do alvo de investigação e saber com quem falar para coletar as informações que são a base para a pesquisa e estudo.

Em relação às duas pesquisas Bortoni-Ricardo argumenta:

Na pesquisa quantitativa, trabalha-se com variáveis procurando estabelecer uma relação entre elas. A variável dependente é a que é explicada; a variável independente é a explicação. Na pesquisa qualitativa, não se procura observar a influência de uma variável em outra. O pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja, como o interpretam. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

Podemos situar nossa pesquisa nesse âmbito com vistas ao desenvolvimento leitor de uma turma do segundo ano do EF, pois, como professores e pesquisadores, estamos interessados em saber quais são as habilidades adquiridas e quais são as maiores dificuldades, em relação à leitura, de alunos em fase de alfabetização. Para tanto, nos pautamos nos resultados da avaliação da Provinha Brasil, Teste 1 e 2 de 2015.

Esta investigação se constitui como sendo interpretativista, pois realizamos análise e interpretação dos dados/resultados gerados nos dois testes da PB do ano de 2015. Para essa interpretação, utilizamos também, além dos dados gerados, as anotações feitas no diário de campo durante a aplicação do projeto de mediação didático-pedagógica. Como pontua Severino, “Interpretar, em sentido restrito, é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas [...]” (SEVERINO, 2007, p. 59).

Sendo assim, essa investigação tem uma abordagem quantitativa com a utilização de estatística/porcentagem dos resultados observado por meio de gráficos, e qualitativa, a qual envolve uma interpretação com descrição e uma tentativa em explicar os resultados obtidos e apresentados na quantitativa. Para tanto, consideramos as reflexões de Minayo, (2002) esclarecendo que essas duas abordagens (pesquisa quantitativa e qualitativa) podem se complementar, ou seja, é

possível analisar dados quantitativos dando-lhes uma abordagem qualitativa e interpretativa.

Nessa mesma concepção Strauss e Corbin (2008) explicam,

O método qualitativo deve dirigir o quantitativo, e o quantitativo resulta no qualitativo, em um processo circular, mas, ao mesmo tempo, evolutivo, com cada método contribuindo para a teoria a maneira como só ele pode fazer. (STRAUS; CORBIN, 2008, p. 45).

No tocante a pesquisa etnográfica, sua origem encontra-se na antropologia e segundo Gropp (2011), as primeiras descrições retomam uma literatura produzida pelos viajantes europeus do século XV e XVI, que relatavam os “estranhos” costumes dos povos, denominados como “primitivos”. O termo etnografia surgiu com os gregos sendo: “grafia” relacionado ao termo descrever e “ethnos” remete a grupo (povo, raça, cultura).

Em relação à presença do pesquisador em uma pesquisa etnográfica, Gropp (2002) argumenta,

O pesquisador tem que estar envolvido ao se tornar “um dentre deles” de forma que os participantes da situação estudada passam a ser coanalistas e criadores conjuntos da pesquisa. Etnografia, nesse sentido, pode ser entendida como uma abordagem proposta pela pesquisa social utilizando métodos qualitativos, entre eles a participação do pesquisador na realidade de seus pesquisados. (*apud* GROPP, 2011, p. 92).

Dada a importância da pesquisa etnográfica, ressaltamos que nossa investigação abrange parte de suas características, portanto constituindo-se como sendo de cunho etnográfico. Para Severino (2007), a pesquisa de cunho etnográfico visa compreender o cotidiano de um grupo de pessoas e os métodos e técnicas utilizados são conciliáveis com a abordagem qualitativa. O estudo é diretamente voltado a um grupo de pessoas associadas à pesquisa de alguma maneira. A partir dessa perspectiva, nossa atenção enquanto pesquisadores inseridos em um determinado grupo e situação social é voltada, especificamente, para uma turma do 2º ano do EF.

Com relação à pesquisa-ação, Severino (2007) e Horn e Diez (2005) esclarecem que ela visa a uma intervenção, na tentativa de alterar a situação pesquisada, ou seja, a partir de um diagnóstico, do seu resultado e de sua análise o pesquisador propõe mudanças, a fim de melhorar ou aprimorar a situação pesquisada em que está inserido assumindo, desde a sua origem, [...] “uma postura

diferenciada diante do conhecimento, uma vez que busca, ao mesmo tempo, conhecer e intervir na realidade que pesquisa” (FRANCO, 2005, p. 490). Essa relação entre a pesquisa e uma ação torna o pesquisador parte desse universo que está sendo pesquisado, anulando com isso uma postura neutra e de controle das possíveis circunstâncias de pesquisa.

Na concepção de Horn e Diez (2005), a pesquisa-ação envolve um plano de ação com base em objetivos claros, acompanhamento e controle da ação que foi planejada. Deve ainda, segundo Franco (2005) partir de uma situação social concreta a ser modificada, além de inspirar de forma constante nas transformações, e nos elementos novos que possam surgir durante o processo por influência da pesquisa.

Na mesma concepção, Gil (2008) argumenta que a pesquisa-ação “tem a finalidade de possibilitar a obtenção de resultados socialmente mais relevantes” (GIL, 2008, p. 30). A definição de Thiollent, mencionada por Gil para esse tipo de pesquisa, é bastante esclarecedora:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1985 *apud* GIL, 2008, p. 30).

Conforme vimos, a pesquisa-ação tem sua essência na prática, na ação, a qual envolve a participação tanto do pesquisador como também do participante, em uma busca coletiva pela solução de determinado problema ou situação. Nossa pesquisa vai ao encontro com a reflexão citada pelo autor, uma vez que objetiva alcançar resultados mais significativos em relação à habilidade leitora, especialmente com os descritores relacionados à compreensão e interpretação de textos, de nossos alunos em fase de alfabetização.

Mencionamos anteriormente que nossa pesquisa é inscrita no campo da Linguística Aplicada – LA, uma área do conhecimento reconhecida nos dias de hoje como articuladora e mediadora de estudos e diálogos com os mais diversos campos da linguagem. De acordo com Celani (2000), são múltiplas as contribuições que a LA pode exercer quando o assunto é educação, tais como:

- * ensino/aprendizagem de línguas (alfabetização, letramento, relação entre linguagem e trabalho);
- * distúrbios da comunicação;
- * formação de docentes (na graduação, na pós-graduação, em serviço);
- * nas práticas pedagógicas (interação em sala de aula, produção de programas e materiais e avaliação).

Para a autora, considerando que a linguagem transpassa os setores vivenciados e construídos pelo contexto social é “[...] implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica” (CELANI, 2000, p. 20).

Nesse seguimento, nosso interesse pela LA, para esta pesquisa, está relacionada à primeira contribuição pontuada por Celani (2000), ou seja, o ensino/aprendizagem de línguas, na qual focalizamos nossos estudos para o ensino da leitura na alfabetização, fase considerada pela autora como fundamental e decisiva. “A alfabetização abre as portas para a leitura e está é a mola propulsora do desenvolvimento dos indivíduos” (CELANI, 2000, p. 22).

Pelo exposto, pressupomos que sala de aula enquanto espaço pedagógico em que o trabalho, o estudo com, e, acima de tudo a partir da linguagem e suas variações, tornar-se fundamental tendo em vista que o principal objetivo da escola formar cidadãos capazes, esclarecidos e eficientes intelectual e linguisticamente, conforme pontuou Bagno (2008), “A prática da reflexão linguística é importante para a formação intelectual do cidadão” (BAGNO, 2008, p. 15).

Assim, entendemos que a função da LA vai além de uma preocupação metodológica de ensino de línguas, questões sobre a aquisição de uma língua ou um estudo explícito da gramática, mas, sobretudo, auxiliar os professores a encaminhar junto ao aluno, reflexões sobre as diversas manifestações da linguagem falada e/ou escrita nas relações sociais, ajudando-o a compreender a forma de como é construído o conhecimento e a identidade linguística do indivíduo nos diferentes contextos existentes em nossa sociedade.

2.2 O CORPUS

O corpus deste estudo compõe-se dos dados gerados por meio da análise dos resultados de dois testes, 1 e 2, que são aplicados em dois momentos para alunos do segundo ano do EF. O primeiro teste, denominado Teste – 1, ocorre ao início do ano letivo, quando o aluno está ingressando no segundo ano, e o Teste – 2 acontece ao final do ano, ou seja, quando o aluno está saindo dessa escolaridade. Sendo parte do nosso corpus, destacamos que no ano de 2015, ano em que realizamos a pesquisa, o Teste 1 aconteceu no dia 31/03/2015 e o Teste 2 no dia 24/11/2015, conforme ainda detalharemos neste trabalho.

Além desses dados, fazem parte deste corpus os materiais utilizados e produzidos durante a aplicação do projeto de mediação (materiais impressos, cadernos de alunos, anotações em diário de campo).

Os sujeitos da pesquisa são 25 alunos de uma turma de 2º ano, do período vespertino, de uma escola pública do Oeste paranaense. O desenvolvimento da pesquisa compreendeu, basicamente, três momentos:

- 1º) Tendo como base a configuração da Provinha⁶ e os resultados obtidos no Teste 1, fizemos um levantamento quanto ao desempenho acadêmico relativo aos descritores, com o objetivo de verificar o que os estudantes dominam e o que não dominam;
- 2º) Com base nesses dados, realizamos um projeto de mediação didático-pedagógica, objetivando focalizar no ensino os descritores que os estudantes ainda não dominavam, para contribuir na obtenção de um melhor desempenho em leitura. O projeto que mencionamos apresentamos nas próximas seções;
- 3º) Verificar o alcance do projeto de mediação didático – pedagógica por meio da análise do desempenho dos alunos no Teste 2.

⁶ As questões estão disponíveis no anexo 1 deste trabalho em: Guia de Aplicação da PB – Teste 1 de 2015.

2.2.1 Caracterização do contexto e dos participantes⁷ da pesquisa

Como vimos, a geração dos dados da pesquisa e o projeto de mediação foram desenvolvidos em uma escola pública municipal situada no interior do Estado do Paraná. Conforme consta no do Projeto Político Pedagógico – PPP, a escola foi criada pelo Decreto Municipal nº 9.726 de 09/11/94, autorizada a oferecer Ensino Fundamental 1ª a 4ª série conforme regime de 8 anos. Com a Resolução nº 5.506/08, de 27/11/08, passa a oferecer ensino do 1º ao 5º ano/regime de 9 anos.

A escola está localizada em um bairro que surgiu a partir de uma desapropriação de uma fazenda, a qual foi doada para famílias com pouco ou sem recurso financeiro para comprar um lote ou um espaço para construírem suas casas. O bairro cresceu consideravelmente nos últimos anos, e com ele também alguns problemas. A maioria dos moradores, os pais dos nossos alunos, possui baixo nível de escolaridade e de instrução, exercendo trabalho informal.

Alguns alunos vivem somente com o pai, só com a mãe, ou ainda com avós ou tios. Temos muitos casos de pais que estão presos devido ao tráfico de drogas e/ou de mercadorias clandestinas. Em síntese, nossos alunos são oriundos de famílias com alta vulnerabilidade social e econômica e com baixa escolaridade. Desse modo, suas experiências extraescolares com práticas de letramento são reduzidas, cabendo prioritariamente à escola ensiná-los a ler e a escrever.

A escola na qual atuo é considerada de pequeno porte, pois atende, em média, uma turma por turno para cada ano de escolaridade do 1º ao 5º ano (com 28 alunos em média). Estou no início da minha carreira e foi nessa instituição escolar que iniciei minha vida profissional como professora, há quatro anos. Como sabemos, normalmente, no EF dos anos iniciais, cada turma tem uma professora que ministra as disciplinas regulares: português, matemática, geografia, história e ciências.

Além dessas, hoje temos também as disciplinas de Áreas específicas, nas quais eu atuo desde que comecei a trabalhar. Neste ano, essas áreas contemplam: artes, projetos, informática e educação física e estou com as disciplinas de

⁷ Destacamos que nós, como pesquisadores, também somos participantes da pesquisa e, desta forma, nesta seção discorreremos sobre a escola da qual somos parte e dissertamos sobre aqueles que participaram do processo como um todo – nosso aluno. Além disso, destinamos o quarto parágrafo desta caracterização para uma autoapresentação da pesquisadora/professora, fato que justifica o uso do tempo verbal em primeira pessoa do singular, diferentemente do restante do texto para o qual usamos terceira pessoa do singular, considerando que nossa pesquisa foi realizada com a orientadora.

informática e educação física, sendo duas aulas por semana com o 2º, 3º e 5º anos e três aulas com o 1º e 4º anos. As aulas no laboratório de informática envolvem atividades de língua portuguesa – leitura e interpretação, matemática, ciências e o desenvolvimento da coordenação motora. Tais atividades visam complementar e reforçar os conteúdos vistos em sala de aula; porém, com outro recurso.

A diferença das disciplinas específicas é que delas não se gera conceito ou nota, com isso, a progressão do aluno ocorre com base em seu desempenho nas disciplinas ministradas pela professora da turma, com exceção da turma do 1º ano em que a progressão para o segundo ano é automática, ou seja, não há reprovação, considerando o processo inicial de aprendizagem em que se encontram.

Em nosso dia a dia como profissionais da educação, entendemos quando Bortoni-Ricardo (2008) menciona que o pesquisador é um agente ativo, que influencia e é influenciado pela investigação “que é parte do mundo social que pesquisa” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 59), uma vez que somos diretamente envolvidos em um ambiente escolar, em que nossas ações como professora e pesquisadora, de certa forma, se misturam, pois, se por um lado pesquisamos determinado fenômeno e influenciados por meio de uma pesquisa e também de um projeto, por outro, somos influenciados pelos resultados obtidos, pelos sujeitos – os alunos e pela escola – a refletir continuamente sobre nossa prática pedagógica, buscando, entre os vários aspectos, melhorar nosso desempenho em sala de aula para com aquele que é a razão de nossa profissão e de nossas pesquisas - o aluno.

2.3 GERAÇÃO DE DADOS DO TESTE 1

A primeira etapa da Provinha Brasil/ 2015, Teste – 1, foi aplicada em final de março de 2015. Na ocasião, contamos com a participação de 25 alunos.

Assim como as edições anteriores, para Provinha Brasil, 2015 – Teste 1, foram elaboradas, pelo MEC, 20 questões de Língua Portuguesa. Dessas, onze (11) questões eram voltadas para as habilidades de leitura, distribuídas da seguinte forma:

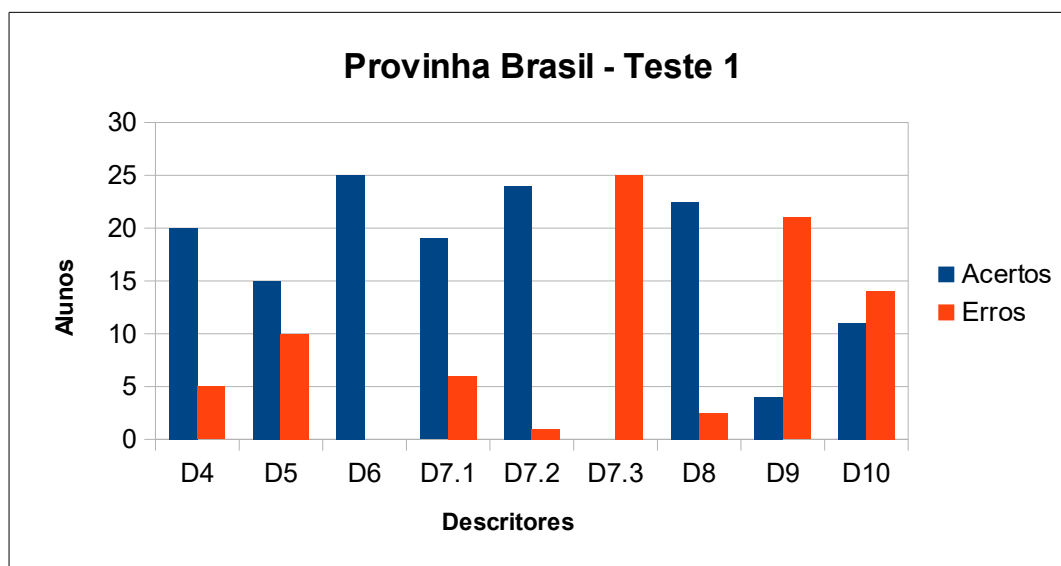
Quadro 6 – Questões referentes ao eixo de leitura Teste 1/2015

Nº DA QUESTÃO	DESCRIPTOR	HABILIDADE AVALIADA
12	D4	Ler palavras
7	D5	Ler frases
10	D6	Localizar informações explícitas
13	D7.1	Reconhecer o assunto do texto
18	D7.1	Reconhecer o assunto do texto
14	D7.2	Reconhecer o assunto do texto
19	D7.3	Reconhecer o assunto do texto
15	D8	Identificar a finalidade do texto
16	D8	Identificar a finalidade do texto
17	D9	Identificar repetições e substituições
20	D10	Inferir informações implícitas do texto

Fonte: Elaborado pela autora.

A figura a seguir se constitui dos dados gerados na PB – Teste 1 de 2015. Para uma melhor visibilidade, utilizamos a cor azul para mostrar a taxa de acertos dos descritores e a cor vermelha para mostrar a taxa de erros dos descritores.

Figura 1 – Desempenho dos alunos nos descritores do eixo leitura



Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados do gráfico acima se referem aos índices obtidos pelos alunos quanto ao desempenho nos descritores do eixo leitura. No quadro 6, apresentamos o mesmo resultado; porém, com os valores absolutos referentes ao desempenho em leitura.

Quadro 7 – Acertos e erros para cada descritor

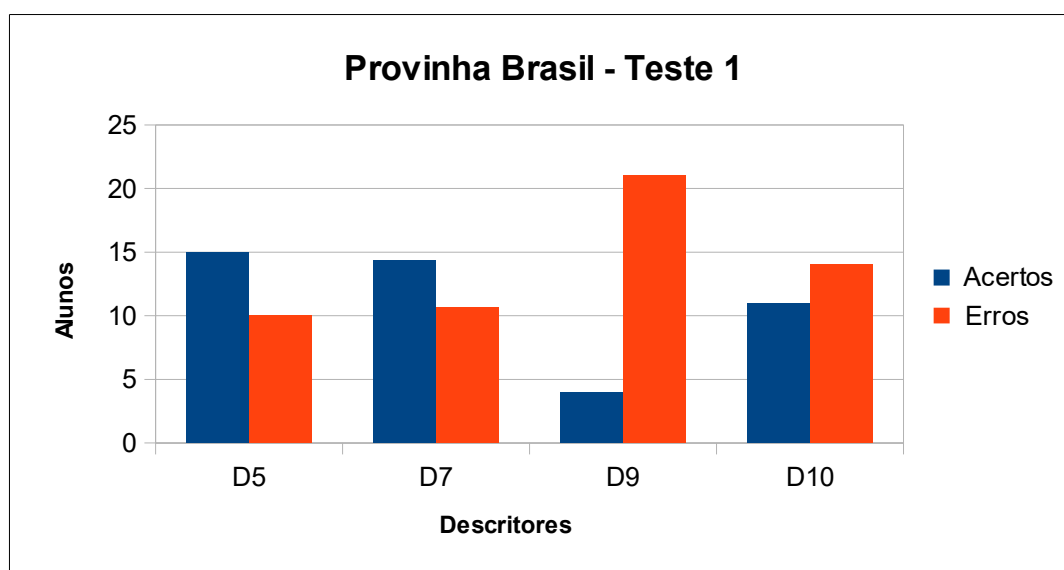
Descritor	Acertos	Erros
D4	20	5
D5	15	10
D6	25	0
D7.1	19	6
D7.2	24	1
D7.3	0	25
D8	22,5	2,5
D9	4	21
D10	11	14

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados da figura 1 mostram o desempenho da turma em relação a cada descritor. Com o intuito de sabermos mais detalhes sobre a forma como essas questões foram elaboradas e de como esses descritores foram avaliados, selecionamos para descrição e análise aquelas questões cujos descritores, apresentados no gráfico, mostraram que os alunos tiveram um menor desempenho e/ou uma maior dificuldade. Ressaltamos que, de acordo com os dados gerados (conforme expresso no Quadro 7), o descritor D4 – habilidade de ler palavras, - também teve um índice de 20% de alunos que não dominavam essa habilidade, logo, não podemos desconsiderar. Contudo, não selecionamos, descrevemos ou analisamos esse descritor, levando em conta que tal habilidade será trabalhada e desenvolvida em todas as leituras dos textos, assim como nas alternativas das atividades do projeto que apresentaremos na próxima seção deste capítulo.

O mesmo podemos apontar sobre o descritor D8, cuja habilidade se refere a reconhecer a finalidade do texto, na qual alguns alunos também demonstraram ter dificuldades; contudo, em menor índice. Dessa forma, optamos neste momento, em analisar os descritores que apresentaram um índice maior de alunos que ainda não dominam a habilidade, nesse caso, os descritores: D5, D7, D9 e D10, conforme consta no gráfico 2 que veremos.

Figura 2 – Seleção dos quatro descritores em que os alunos tiveram um menor desempenho



Fonte: Elaborado pela autora.

Referente ao D5 – Teste 1 de 2015 (questão 7, p. 14, constante no anexo 1), verificamos que **60% dos alunos mostraram dominar a habilidade e 40% ainda não dominam**. A questão avaliou a habilidade de ler frases, apresentando no enunciado a seguinte frase, que foi lida pelo aplicador, “As crianças brincam de pega-pega”, juntamente com uma imagem de duas crianças (meninos) correndo um atrás do outro. Em relação às alternativas, os alunos tinham: a) “As meninas brincam de esconde-esconde”; b) “As crianças brincam de pega-pega”; c) “As crianças brincam de corda”; d) “As meninas brincam de bola”.

De acordo com o resultado, pouco mais da metade dos alunos acertou a questão, ou seja, dominam a habilidade. Podemos observar dois aspectos mostrados com o resultado referente à relação entre a frase lida pelo aplicador e também da imagem com a frase anunciada. Dos 40% que mostraram ainda não dominar a habilidade, com exceção de apenas um aluno que marcou a letra (c), o restante marcou a letra (a), demonstrando não terem se fixado na imagem e na frase previamente anunciada, ou ainda pressupomos que os alunos realizaram uma leitura parcial das frases dentro de suas possibilidades para a referida questão.

Antes de prosseguirmos em nossa análise das questões, fazemos um adendo para os próximos descritores que, por sua vez, se referem ao descritor D7 – habilidade de reconhecer o assunto do texto, conforme apresentado no quadro 1. Como nessa avaliação tivemos duas questões referentes a uma das subdivisões do

D7, consideramos pertinente ressaltarmos que, diante de situações assim, para um melhor entendimento, apresentamos uma média das questões relacionadas ao descritor. Assim também vamos proceder na análise das questões do Teste 2.

Referente ao D7.1 – Teste 1 de 2015 (questões 13, p. 20, e questão 18, p. 25, constantes no anexo 1), observamos que **75% dos alunos mostraram dominar a habilidade e 25% ainda não dominam**. As questões referentes a esse descritor avaliaram a habilidade de reconhecer o assunto dos textos com apoio de recursos e características do suporte e gráficas⁸. Tais recursos podem ser: o formato do texto caracterizando um gênero, apontamentos assinalados ou tópicos listados no interior do texto ou ainda imagens misturadas com escrita, isto é, texto não verbal com verbal.

A primeira questão citada era um *folder* que tratava sobre os perigos da dengue. Nele foram apresentadas várias imagens (crianças, adultos e objetos) e também uma descrição do ciclo de vida do mosquito. Após a realização da leitura e interpretação do texto, os alunos deveriam marcar a alternativa sobre o assunto informado no *folder*. As opções eram: a) “Uma doença”; b) “Uma brincadeira”; c) “Regras de um jogo”; d) “Reciclagem”. A grande maioria acertou a questão mostrando dominar a habilidade, recorrendo ao recurso disponível no texto.

Dentre a porcentagem dos alunos que mostraram ainda não dominar a habilidade, tivemos marcações nas alternativas (b) e (d). Conforme comentário dos organizadores, apresentado para a questão, a escolha por outras alternativas que não fossem a letra (a) indica que os alunos foram atraídos pelos elementos não verbais do texto. Pressupomos que as alternativas escolhidas pelos alunos tiveram, para eles, alguma lógica, pois, na imagem, aparecem crianças em grupos, com brinquedos e estão ligeiramente em uma espécie de círculo, já que se tratava de um ciclo. Além disso, pensando na alternativa (d), aparecem na imagem: latas, garrafas, pneus e vaso de flor, objetos que também são recicláveis. É interessante observar que não tivemos alunos que marcaram a alternativa (c), uma vez que não havia indícios na imagem de que o assunto tratava de regras de jogo.

Na segunda questão, o texto apresentava tópicos que mencionavam algumas recomendações para aquele que fosse curtir a praia, como: horário recomendado

⁸ Os recursos e características gráficas podem ser imagens e/ou tópicos listados contidas no texto. “A complexidade varia de acordo com o gênero textual utilizado, o tamanho do texto, a sequência em que as ideias são apresentadas e a localização da informação no corpo do texto (início, meio ou fim).” (BRASIL, 2015, p. 13).

para ficar exposto ao sol, uso de protetor solar, da importância de ficar próximo a um adulto, não ir brincar na água em locais fundos, beber bastante água e não deixar lixo na praia. Para assinalar qual era o assunto do texto, o aluno teve como alternativas: a) “Os perigos de jogar lixo na praia”; b) “A importância da água para o corpo”; c) “Dicas de como agir na praia”; d) “Uso correto do protetor solar”. Dos alunos que mostraram não dominar a habilidade, alguns marcaram a letra (a) e outros (d). Pressupomos também que esses alunos fixaram sua leitura em algumas expressões que apareceram tanto no texto como também nas alternativas.

Em relação ao D7.2 – Teste 1 de 2015 (questão 14, p. 21, constante no anexo 1), notamos que **95% dos alunos mostraram dominar a habilidade e 5% ainda não dominam**. A questão apresentou um texto para avaliar a habilidade de reconhecer o assunto do texto – gênero científico com base no título: “Quem inventou o baralho”. Como alternativas, o aluno teve: a) “A criação dos franceses”; b) “A invenção do baralho”; c) “Os acontecimentos da China”; d) “Os costumes do povo árabe”. Assim como no D 7.1, alguns alunos escolheram alternativas com base em expressões que apareceram também no texto, ou seja, em pontos pontuais.

No tocante ao D7.3 – Teste 1 de 2015 (questão 19, p. 26, constante no anexo 1), verificamos que **100% dos alunos ainda não dominam**. Esse descritor avaliou a habilidade de reconhecer o assunto do texto – gênero científico – sem qualquer apoio de recurso gráfico, além da própria escrita, ou seja, não há no texto imagens, tópicos listados ou uma estrutura textual diferente. Na questão avaliada, o texto, que trata de curiosidades sobre a baleia, é constituído de três linhas e não apresenta título, aumentando o grau de dificuldade. Como opção de alternativas para apontar o assunto do texto, os alunos tiveram: a) “Animais que vivem na água”; b) “Curiosidades sobre a baleia”; c) “Mamíferos do nosso planeta”; d) “Várias espécies de peixes”. A grande maioria dos alunos marcou a alternativa (c), que condiz com a primeira frase do texto. Já outros marcaram a letra (a) ou ainda a letra (d). É interessante notar que nenhum dos alunos marcou a alternativa (b), que seria a correta. Disso pressupomos, que os alunos tiveram dificuldade quanto ao vocabulário em relação à palavra “curiosidades” por não saber o significado. Esse fato mostra que nossos alunos buscam as respostas e informações que estão explícitas na superfície do texto, e uma vez que essa foi a única palavra que não apareceu ao longo do texto, a alternativa foi totalmente desconsiderada.

Em relação ao D9 – Teste 1 de 2015 (questão 17, p. 24, que se encontra no anexo 1), é possível verificar que **16% dos alunos mostraram dominar e 84% ainda não dominam a habilidade**. Esse descritor avaliou a habilidade de identificar repetições e substituições em um texto. De acordo com os dados, muitos alunos demonstraram ter dificuldade nesta questão, que se constituiu de um texto cujo título era “Sopa de pedras”, e nele havia a expressão “**peessoal**” grifada em negrito, que na frase seguinte era retomada com o termo “Os matutos”, o qual os alunos deveriam identificar nas alternativas. A pergunta sobre o texto era “No texto lido, quem é o pessoal?”. As alternativas eram: a) “O sítio”; b) “A venda”; c) “Os matutos”; d) “A avarenta”. Todas as palavras das alternativas constavam no texto; todavia, a grande maioria que não conseguiu acertar a questão marcou a letra (d). Sobre essa questão, especificamente sobre as alternativas, as quais muitos alunos não acertam, acreditamos que um aspecto dificultador para esse resultado foram os termos, as expressões “A venda”, “Os matutos” utilizados – esses que por sua vez podem ser considerados de pouco uso entre nossos alunos ou expressões próprias de algumas regiões.

Sobre o D10 – Teste 1 de 2015 (questão 20, p. 27, que se encontra no anexo 1), observamos que **45% dos alunos mostraram dominar a habilidade e 55% ainda não dominam**. O descritor foi avaliado com gênero tirinha, da Turma da Mônica, na qual se apresentava uma adaptação a uma parte do conto de fadas de branca de neve - “Espelho, espelho meu...”. Essa questão avaliou a habilidade de inferir informações do texto. A tirinha apresentava imagens que poderiam ajudar na interpretação do aluno, no entanto, apenas pouco mais da metade conseguiu marcar a resposta esperada. A pergunta da questão era sobre a reação da menina (Mônica), isto é, o que estava indicando.

Quanto às alternativas, eram estas: a) “Ela foi elogiada pelo espelho”; b) “Ela não entendeu o que o espelho disse”; c) “Ela não conseguiu ver sua imagem no espelho”; d) “Ela esperava ouvir outra resposta do espelho”. De acordo com o comentário dos organizadores, essa questão exigia que os alunos fizessem uma relação entre as quatro informações e imagens dos quadrinhos para chegar a uma resposta final. Pressupomos, com base nas respostas, que isso não ocorreu e que os alunos se fixaram em apenas uma ou outra mensagem apresentada.

Reiteramos que devido à proporção de alunos que ainda não dominavam os descritores D5, D7 (que inclui o 7.1, 7.2 e 7.3) D9 e D10, e devido ao espaço

disponível na escola e também nosso tempo hábil para a realização do projeto antes da segunda avaliação, concentramos nossa análise e projeto nesses descritores, pois consideramos, pelos dados gerados, que precisavam ser trabalhados com mais ênfase, visando a desenvolvermos com os alunos habilidades leitoras mais sólidas e para que eles tivessem um melhor êxito no teste 2 da Provinha Brasil – 2015, pois, conforme destaca Luckesi, “[...] se o conhecimento ou a habilidade é importante e o aluno não adquiriu, há que trabalhar para que adquira” (LUCKESI, 2011, p. 116).

Todavia sabemos que o trabalho com a leitura não se resume somente ao resultado de uma avaliação, mas sim a um processo focalizando as habilidades de ler, de compreender, de interpretar e de inferir. Pretendemos, com nosso projeto de mediação, contribuir de alguma forma para com o desenvolvimento leitor do aluno que possivelmente o acompanhará, sendo cada vez mais aprimorado, durante toda a sua vida acadêmica.

Dessa forma, e com o intuito de alcançarmos o objetivo o qual consiste em uma ação, apresentamos na próxima seção o planejamento do projeto de mediação didático-pedagógica.

2.4 PROJETO DE MEDIAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Elaboramos nosso projeto de mediação em forma de oficinas, nas quais desenvolvemos atividades com diversos textos, focalizando especialmente os descritores que, segundo os dados da Provinha Brasil – Teste 1, 2015 –, os alunos do 2º ano do EF da escola em que atuamos mostraram não dominar totalmente.

Considerando que os sujeitos envolvidos no projeto possuem entre seis e sete anos, pressupomos que uma forma de obter a atenção dos alunos e fazê-los refletir partindo do conhecimento que possuem sobre os assuntos a serem trabalhados seria nomeando nossas oficinas.

No quadro que segue, apresentamos um cronograma do referido projeto. Nele constam: a data em que estivemos com os alunos, qual a oficina trabalhada, o tema da oficina, o descritor a ser desenvolvido e o tempo para cada encontro, ou seja, a carga horária, sendo cada aula de 50 minutos. Trabalhamos um total de 26 aulas, distribuídas em dez oficinas, entre os dias 09/10/2015 à 20/11/2015, nas sextas-feiras no período da manhã, e em algumas datas, nas quartas-feiras no período da tarde.

Quadro 8 – Cronograma das oficinas do projeto

DATA	OFICINAS	TEMA	DESCRITOR	CARGA HORÁRIA
09/10/15	1ª	Conhecendo melhor a Provinha Brasil	-	2 aulas
16/10/05	2ª	A leitura como brincadeira e desafio	D5	2 aulas
21/10/05	3ª	Vamos ver quem sabe... O que é, o que é?	D5	2 aulas
23/10/15	4ª	Continuação da terceira oficina	D5	2 aulas
04/11/05	5ª	Poemas para praticar e cativar	D5	2 aulas
06/11/15	6ª	Vamos ler imagens?	D7.1	2 aulas
11/11/15	7ª	Recebi um bilhete...	D7.3	2 aulas
13/11/05	8ª	Vamos descobrir o assunto do texto?	D7.3	4 aulas
18/11/15	9ª	Você sabia que...	D9	4 aulas
20/11/05	10ª	Leitura a partir do conhecimento prévio	D10	4 aulas

Fonte: Elaborado pela autora.

Nossas oficinas foram pensadas, e aqui apresentadas, a partir de um objetivo geral, o qual é seguido de objetivos específicos. Pontuamos os materiais que foram necessários para trabalhar e ministrar as oficinas conforme planejamento. Buscamos nesse espaço descrever a forma como procedemos durante o desenvolvimento de cada uma delas, como também fizemos uma estimativa do tempo necessário para cada oficina, em número de aulas.

Após a descrição do procedimento metodológico, apresentamos os textos que foram trabalhados, assim como as atividades e dinâmicas elaboradas. Vejamos cada uma delas.

1ª OFICINA:

**CONHECENDO MELHOR A
PROVINHA BRASIL**

Objetivos Gerais: Apresentar a parte física e técnica da avaliação diagnóstica. Explicar aos alunos detalhes quanto aos objetivos e ao formato, incluindo os desenhos e os espaços para preencher que aparecem na avaliação da Provinha Brasil.

Objetivos Específicos:

- * Familiarizar o aluno sobre a avaliação diagnóstica – Provinha Brasil; Sobre os objetivos, dos textos que aparecem e do que precisam lembrar/observar para responder corretamente; das figuras, do significado dos quadrinhos, do megafone e do tipo da letra;
- * Proporcionar condições de o aluno conhecer melhor os conteúdos (descritores) e a forma composicional do instrumento de avaliação da Provinha Brasil.

Materiais:

- Cópia de páginas de avaliações anteriores;
- Impressão de palavras e frases em fonte maior que o comum;
- EVA para confecção dos quadrinhos e do marcador em forma de X;
- TNT para a montagem do painel.

Procedimentos:

- Sentamos em círculo e relembramos com os alunos a Provinha Brasil, uma vez que já haviam realizado o Teste 1. Exploramos esse momento oralmente, mostrando as partes da avaliação;
- Entregamos cópias aos alunos de algumas questões selecionadas de edições anteriores (Testes 1 e 2) e deixamos que explorassem esse material, sem completar;

Essas questões constam em anexo 3 deste trabalho.

- * Provinha Brasil de 2009 – Teste 1: questão 10, p. 20 e questão 12, p. 21;
 - * Provinha Brasil de 2010 – Teste 2: questão 17, p. 26 e questão 18, p. 27;
 - * Provinha Brasil de 2012 – Teste 2: questão 16, p. 23 e questão 20, p. 27;
 - * Provinha Brasil de 2013 – Teste 2: questão 16, p. 23;
- O próximo passo foi a realização dessas atividades, isto é, os alunos foram orientados a responder às questões do material impresso a que tiveram acesso;
 - Com o intuito de obtermos o engajamento dos alunos nessa atividade, também realizamos alguns exercícios em um painel que foi exposto na parede. Nesse painel apresentamos uma pergunta e as alternativas impressas em fonte maior que aquelas que apareciam no material impresso. Os “quadrinhos” também eram maiores, assim como o “X” que foi utilizado para marcar. Sem informar a resposta certa, propomos que cada aluno, na sua vez, marcasse no painel a resposta que considerava correta, a partir de sua leitura;
 - Além das atividades, trabalhamos com ditado para treinarem a marcação do “X” em um dos quadrinhos. Essa atividade consistiu na escolha, feita pela professora, de diversas palavras e frases que foram ditadas por ela. Cada aluno, na sua vez, após ouvir a leitura da professora precisou reconhecer e marcar no painel a palavra ou frase ditada.

Duração: 2 aulas

2ª OFICINA:

**A LEITURA COMO
BRINCADEIRA E DESAFIO**

Objetivos Gerais: Ler *parlendas e quadrinhas*; identificar rimas, repetições e semelhança nas palavras; trabalhar o descritor D5 – habilidade de ler frases.

Objetivos Específicos:

- * Ler as parlendas e quadrinhas, individual e coletivamente;
- * Fomentar a capacidade de identificar as rimas e repetições;
- * Desenvolver a habilidade da expressão oral, recitando os textos;
- * Reconhecer que determinada frase refere-se a determinado texto;

Materiais:

- Cartaz com as parlendas e quadrinhas que serão lidas;
- Textos impressos para os alunos;
- Frases escrita e impressas em fonte maior;

Procedimentos:

- Expomos, apresentamos e realizamos a leitura das “parlendas”;
- Discutimos com os alunos a finalidade de textos desse gênero e explicamos em que consiste a rima;
- Distribuimos os textos para os alunos. Momento da leitura individual, silenciosa;
- Após a leitura, propomos que os alunos marcassem com lápis de cor as palavras que consideraram parecidas, que apresentavam rimas;
- Solicitamos que cada aluno ditasse uma palavra que leu para que os colegas da turma escrevessem. Em seguida, no quadro, corrigimos as palavras ditadas;
- Apresentamos a caixa com as frases (algumas relacionadas às palavras já vistas nos textos e outras não);
- Explicamos como deveriam proceder. Cada aluno, na sua vez, dirigiu-se à caixa, pegou uma frase e procurou o texto ao qual ela pertencia.

Versos selecionados das quadrinhas:

- | | |
|------------------------------|-------------------------|
| * DO QUE CASTIGO DO CÉU; | * TRAGO NAS FACES; |
| * FAZ TEMPO QUE NÃO TE VEJO; | * NA ENTRADA DO SALÃO; |
| * POR QUE CHORA CORAÇÃO; | * PULA, PULA SEM PARAR; |

Frases selecionadas das parlendas:

*CAFÉ COM BISCOITO;
* PARA COMPRAR PASTÉIS;

* TAMBÉM PASSA MORENINHA;
* O TOURO É VALENTE;

Duração: 2 aulas

Textos trabalhados.

NA COPA DO MEU CHAPÉU
ANTES UM BOM CHUVISQUINHO
DO QUE CASTIGO DO CÉU.

POR DETRÁS DAQUELE
PASSA BOI, PASSA BOIADA
TAMBÉM PASSA TAMBÉM MORENINHA
DO CABELO CACHEADO

SOU PEQUENINHA
CRIANÇA FORMOSA
TRAGO NAS FACES
AS CORES DAS ROSAS

NA BEIRA DO RIBEIRÃO
RESPONDEU O PEIXINHO DO FUNDO
POR QUE CHORA CORAÇÃO

MEU GIRASSOL ENCOBERTO
FAZ TEMPO QUE NÃO TE VEJO
NEM DE LONGE NEM DE PERTO

PULA PULA PIPOQUINHA
PULA PULA SEM PARAR
E DEPOIS DÁ UMA VOLTINHA
CADA UM NO SEU LUGAR

LÁ VEM A DONA PULGA
VESTIDINHA DE BALÃO
DANDO O BRAÇO AO PIOLHO
NA ENTRADA DO SALÃO

UM, DOIS, FEIJÃO COM ARROZ
TRÊS, QUATRO FEIJÃO NO PRATO
CINCO, SEIS BOLO INGLÊS
SETE, OITO CAFÉ COM BISCOITO
NOVE, DEZ COMPRAR PASTÉIS
COM 500 RÉIS CONTA ATÉ DEZ

HOJE É DOMINGO, PEDE CACHIMBO
CACHIMBO É DE OURO, BATE NO TOURO
O TOURO É VALENTE, BATE NA GENTE
A GENTE É FRACO, CAI NO BURACO
O BURACO É FUNDO, ACABOU-SE O MUNDO.

Fonte: www.suapesquisa.com/folclorebrasileiro/quadrinhas_populares

– Depois que todos fizeram essa atividade, dividimos a turma em duplas e um deles se afastava. Enquanto isso, o colega da dupla que ficou escolheu uma das parlendas e trocou uma frase ou uma palavra de lugar, no mesmo texto. O colega que estava afastado por um instante, ao voltar, precisou descobrir/identificar por meio da leitura da parlenda o que mudou. Procedemos dessa forma alternando pares e funções.

1) Encontre nessa mistura de letras as seguintes palavras e as frases:

MENINA, BONITA, SAUDADE, RIBEIRÃO, CORAÇÃO, PEIXE, BISCOITO, ARROZ
LA VEM A DONA PULGA, AS CORES DAS ROSAS

Â R A A Q B E X H Z O O Z Z J Á Ê O S S
 B O N I T A V N W X Z Y D Ç B X E O P Ê
 Ç À V R A H I D M E N I N A V Q G Ê É U
 L A V E M A D O N A P U L G A D R Q U J
 É À K K O D A R Z ã N C O R A Ç ã O L H
 I K V O X O T O J G B I S C O I T O O O
 L A R R O Z B É O Â Ó T O O P Í I A H N
 O F É T Í X I I J B S A U D A D E R V A
 R I B E I R ã O E V A Á J X Q C Í B M Q
 A S C O R E S D A S R O S A S T Y K S S
 X Ç Q C P E I X E S D A Á E O Â ã Q O M

Fonte: Criador de caça-palavras. Disponível em:
www.atividadeseducativas.com.br/cacapalavra

No laboratório de informática, trabalhamos com as atividades de completar as parlendas com as rimas faltantes. Essas atividades foram desenvolvidas pela equipe de informática educativa do município, e estavam disponíveis no programa Linux educacional. Para completar as lacunas, o aluno buscou a rima correspondente em uma caixa onde estavam as palavras. Os alunos precisaram ler as parlendas e encaixar as palavras corretas. As parlendas eram conhecidas pelos alunos, no entanto, realizamos uma leitura de todas elas antes da atividade, para lembrarem.

3ª OFICINA

VAMOS VER QUEM SABE...
O QUE É, O QUE É?

Objetivos Gerais: Desenvolver a habilidade leitora e compreensiva de frases com o gênero discursivo – *charadas*. Ler por meio da brincadeira e também do desafio. Foco no descritor D5 – habilidade de ler frases, sem apoio gráfico.

Objetivos Específicos:

- * Falar sobre adivinhas, também conhecidas como charadas;
- * Estimular a leitura de frases;
- * Propiciar um momento em que cada aluno possa compartilhar sua habilidade leitora com os colegas, perguntando um ao outro: O que é, o que é?

Materiais:

- Cartaz para apresentação de textos do gênero;
- Caixa de papelão pequena;
- Frases das adivinhas, impressas e cortadas em tiras;

Procedimentos:

- Apresentamos o gênero em um cartaz;
- Indagamos sobre: O que é? Quem? Quando? Onde? Essa perguntas tinham objetivo de discutir com eles onde podemos fazer uso desse gênero;
- Observamos com a turma a estrutura do gênero, assim como das suas características;
- Efetuamos, com os alunos, a leitura da charada/adivinha do cartaz;
- Interagimos com a turma perguntando quem sabia alguma charadinha e que gostaria de dividir com os colegas;
- Propomos que cada aluno retirasse da caixa uma tirinha de papel, na qual estava escrito uma charadinha. Em seguida, pedimos que realizassem a leitura silenciosamente, uma espécie de treino. O próximo passo foi dividir perguntando aos colegas;
- Escrevemos no quadro a charada lida pelo aluno, como uma forma de motivá-lo, demonstrando algumas das funções sociais da leitura, ou seja, ler para o outro e “desenhar” a leitura, por meio da escrita.

Duração: 2 aulas

Algumas das adivinhas:

O QUE HÁ NO MEIO DO CORAÇÃO?

Resposta: a letra “**A**”

O QUE É QUE CAI DE PÉ E CORRE DEITADO?

Resposta: **AS GOTAS DA CHUVA**

TEM CABEÇA, TEM DENTE, TEM BARBA, NÃO É BICHO NEM É GENTE, O QUE É?

Resposta: **ALHO**

O QUE É O QUE É, TEM CHAPÉU, MAS NÃO TEM CABEÇA, TEM BOCA MAS NÃO FALA, TEM ASA, MAS NÃO VOA?

Resposta: **BULE**

POR QUE O BOI BABA?

Resposta: **PORQUE ELE NÃO SABE CUSPIR!!**

O QUE É, O QUE É, NA TERRA É VERMELHO E NA ÁGUA FICA PRETO?

Resposta: **BRASA**

QUANTO MAIS QUENTE ME SINTO, MAIS FRESCO DIZEM QUE ESTOU.

Resposta: **PÃO**

No laboratório de informática, acessamos esses sites na internet, para em dupla lerem e brincarem.

Sugestões:

www.qdivertido.com.br/charadas. **Charadas**. Acesso em: agosto de 2015

www.boaspiadas.blogspot.com/charadas-e-advinhas-infantis. Acesso em: agosto de 2015

www.coisasdecrianca.net/passando-o-tempo-com-charadas. Acesso em: agosto de 2015

4ª OFICINA

Continuação das aulas anteriores, cujo foco do trabalho era o D5 – habilidade de ler frases. A proposta para essas duas aulas, foi ler as frases com base na imagem e ler frases sem o apoio de recurso gráfico.

Materiais:

– Atividades impressas;

Duração: 2 aulas



Fonte: www.google.com.br/colorirgratis.com

1) Faça um X no quadrinho onde aparece o que acontece na figura: (leitura realizada pela professora)

O MÉDICO DÁ UMA BRONCA NA CRIANÇA.

O MÉDICO DÁ UM REMÉDIO PARA CRIANÇA.

- O MÉDICO ANOTA O PESO DA CRIANÇA.
- O MÉDICO CONSULTA A CRIANÇA.

2) Ouça com muita atenção a seguinte frase.

TIVE UM SONHO ENGRAÇADO.

a) Agora faça um X no quadrinho onde está escrita a frase que a professora leu.

- TIVE UM SONHO ENGRAÇADO
- TIVE UM SONHO ENGRAXADO
- TIVE UM SOBRINHO ESPERTO
- TIVE UM SONO ENORME

Fonte: Provinha Brasil – 2013

b) Atividade: *CAÇA AO TESOURO*;

Primeiramente, relembramos com os alunos a importância da leitura, que por meio dela aprendemos, conquistamos e descobrimos fatos novos e também caminhos que devemos seguir. Explicamos, para eles, que o objetivo da atividade estava pautado na leitura de frases, que nesse caso constituem-se como pistas para chegar ao destino. Dessa forma, a leitura deve ser atenta para que se entenda o que deve ser feito para chegar ao local onde está guardado/ escondido o tesouro.

Para iniciar, a leitura da primeira pista foi realizada pela professora:

1º - Objeto que usamos todos os dias na sala de aula. Utilizamos para acomodar nosso material e para escrever. O bilhete com a pista está no lado contrário ao que usamos;

A partir desse momento, os alunos procuraram o objeto, encontraram a próxima pista, leram e seguiram procurando, conforme comando escrito;

2º – Siga para o fundo da sala, a próxima pista está colada em um objeto que ajuda a manter a temperatura da nossa sala agradável nesse verão, ou seja, livre do calor;

3º – Sou usada para manter esse chão limpo. Quem sou? E onde costumo ficar guardada nessa sala?

4º – Que legal!! Você e sua equipe encontraram a última pista para chegar ao tesouro. Vamos ver se você sabe contar. O tesouro está escondido na parte de baixo do 9º computador. Comece a contar pelo computador que está mais afastado, mais distante da porta de entrada.

5º – Parabéns!! Vocês conseguiram ler e interpretar todas as pistas. Com essa última pista colamos um chocalatinho para todos da equipe.

5ª OFICINA

**POEMAS PARA
PRATICAR E CATIVAR**

Objetivo Geral: Desenvolver habilidade leitora por meio do gênero discursivo/textual – *poema*, trabalhando o descritor D5, cujo foco é a habilidade de ler frases, sem apoio gráfico.

Objetivos Específicos:

- * Verificar a fluência na leitura e a compreensão de textos poéticos;
- * Realizar com os alunos a interpretação do texto, oralmente;
- * Analisar, nos exercícios, se os alunos correspondem à proposta de ler os poemas e compreendê-los a partir da leitura do enunciado.

Materiais:

- Cópia dos textos e das atividades para os alunos;
- Frases dos poemas impressos em tamanho maior;
- Alfabeto móvel;

Procedimentos:

- Preparamos a sala previamente. Espalhamos as frases dos poemas, “Peixinho” e “Sono Pesado” pela sala e explicamos que no momento oportuno, com a ajuda de todos, organizaríamos essas frases;
- Apresentamos o gênero: sua função, estrutura, das estrofes, os versos, as rimas e falamos também, um pouco, sobre o autor do poema;
- Entregamos as cópias do poema “Peixinho” e oportunizamos um momento para que pudessem ler, o poema, livremente;
- Após a leitura individual, fizemos a leitura em voz alta e a interpretação do texto junto com a turma;
- Entregamos os exercícios para responderem. Em seguida, realizamos a correção;
- Seguimos esta mesma sequência para com o poema “Sono Pesado”;

- Em seguida, dividimos a turma em grupos de quatro e cinco alunos. Solicitamos que dividissem o texto que receberam para que cada aluno tivesse a oportunidade, caso quisesse ler uma estrofe do poema;
- Após a leitura, envolvimento e conhecimento da sequência do texto, pedimos aos alunos para que juntássemos os versos espalhados na sala, montássemos as estrofes para colar e expor o poema no quadro.
- Depois de organizados, entregamos para cada grupo um alfabeto móvel para escreverem ou criarem novas palavras com rimas;

Duração: 2 aulas

Vamos fazer uma leitura silenciosa do poema “Peixinho⁹”.

PEIXINHO

O PEIXINHO CHORAVA E CHORAVA,
ERA TANTA A SUA MÁGOA
QUE JÁ NÃO SABIA
SE NADAVA EM LÁGRIMAS OU ÁGUA.

O PEIXINHO ESTAVA COM SAUDADE
DOS SAPINHOS DA LAGOA
DOS IRMÃOZINHOS, DOS PRIMINHOS
DAQUELA VIDA DE PEIXINHO TÃO BOA.

NÃO QUERIA COMER,
NÃO QUERIA BRINCAR,
SÓ QUERIA CHORAR.

O PEIXINHO CHORAVA E CHORAVA
SOZINHO NO FUNDO DO AQUÁRIO,
JUSTO NO DIA DO SEU ANIVERSÁRIO.

Lalau e Laurabeatriz. Bem-te-vi e outras poesias. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2010.
Retirado da Provinha Brasil, teste 2 – 2013.

Atividade:

a) Marque um X no quadrinho, cuja frase representa o assunto do texto?

(leitura realizada pela professora).

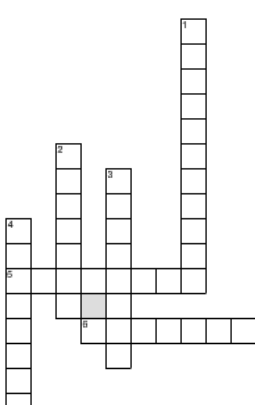
⁹ Ressaltamos que tivemos a valiosa contribuição de sugestões dos membros da banca de exame de qualificação em relação a um enfoque maior quanto à interpretação dos textos: “Peixinho e Sono pesado (5ª oficina) e da Tirinha(10ª oficina). Dentre as sugestões estão: a exploração de questões ideológicas e sociais, os motivos da tristeza e da mágoa do peixinho, o problema de estar fora de seu habitat e viver em um aquário; a comparação de um sono pesado com um elefante; e o desapontamento da personagem Mônica. Entretanto, tais sugestões não foram contempladas nesse projeto uma vez que ele já havia sido aplicado, quando do momento da qualificação e por esse motivo, preservamos as questões e a forma como foi apresentado e trabalhado com os alunos do 2º ano EF.

- A SOLIDÃO DOS PRIMINHOS
- A SAUDADE DE UM SAPINHO
- A TRISTEZA DE UM PEIXINHO
- A MÁGOA DOS IRMÃOZINHOS

b) Vamos completar a cruzadinha de palavras:

Obs: Antes de entregarmos esta atividade, explicamos para os alunos o que é vertical e horizontal, que para saber o que escrever nos quadrinhos deveriam primeiro realizar a leitura da frase que aparece logo abaixo da cruzada. Resolvemos com eles duas das questões para observarem como deveriam proceder.

PEIXINHO



Horizontal

5. ANIMAL QUE VIVE NA ÁGUA
6. SENTIMENTO POR ESTAR LONGE DE ALGUÉM

Vertical

1. O DIA EM QUE NASCEMOS É NOSSO?
2. ONDE GUARDAMOS PEIXINHOS VIVOS
3. SAI DE NOSSOS OLHOS QUANDO CHORAMOS
4. SEU JEITO DE ANDAR É PULANDO

Fonte: Gerador de palavra cruzada. Disponível em <https://www.educolorir.com>>

Na sequência a leitura de outro poema que tem como título “Sono pesado”.

“SONO PESADO”

TOCA O DESPERTADOR
E MEU PAI VEM ME CHAMAR:
– LEVANTA, FILHO, LEVANTA,
TÁ NA HORA DE ACORDAR

UMA COISA, NO ENTANTO,
IMPEDE QUE EU ME LEVANTE:
SENTADO NAS MINHAS COSTAS,
HÁ UM ENORME ELEFANTE.

ELE TEM ESSA MANIA,
TODO DIA VEM AQUI.
SENTA EM CIMA DE MIM,
E COMEÇA A LER GIBI.

O SONO, QUE ESTAVA BOM,
FICA AINDA MAIS PESADO.
COMO EU POSSO LEVANTAR
COM O BICHÃO AÍ SENTADO?

O MEU PAI NÃO VÊ O BICHO,
DEVE ESTAR RUIM DA VISTA.
PODIA ME DEIXAR DORMINDO,
ENQUANTO IA AO OCULISTA...

– ESPERA UM POUCO, PAPAI...
NÃO PRECISA SER AGORA.
DAQUI A CINCO MINUTOS
O ELEFANTE VAI EMBORA!

MAS MEU PAI INSISTE TANTO,
QUE EU LEVANTO, CARRANCUDO.
VOU PRA ESCOLA, QUE REMÉDIO,
COM O BICHO NAS COSTAS E TUDO!

Fonte: THEBAS, Cláudio. **Amigos do peito**. São Paulo: Formato, 2008.

Atividades:

a) Quem chamou o menino para levantar: (leitura será feita pela professora).

O IRMÃO

A MÃE

O PADRINHO

O PAI

b) Qual era o animal que parecia estar sentado nas costas do menino? (leitura será feita pela professora).

- CAVALO
- ELEFANTE
- HIPOPÓTAMO
- PAPAGAIO

c) No poema, o animal significa: (leitura será feita pela professora).

- UM CASACO PESADO
- UMA DOR NAS COSTAS
- UMA MOCHILA PESADA
- UM SONO PESADO

6ª OFICINA

**VAMOS LER
IMAGENS?**

Objetivo Geral: Desenvolver habilidade leitora da escrita e da imagem num mesmo texto. Trabalhar o gênero discursivo/textual – *folder*. Proposta pautada no descritor D7.1 – Reconhecer o assunto do texto, com o apoio de recurso gráfico.

Objetivos Específicos:

- * Realizar a leitura do texto verbal e não verbal, presente num mesmo folder;
- * Compreender a mensagem expressa por imagens e palavras;
- * Identificar o assunto com base na leitura e também no conhecimento prévio
- * Elaborar um *folder* alertando os colegas, sobre a Dengue;

Materiais:

- Cópia dos *folders* que serão trabalhados;
- Cópias dos exercícios;
- Revistas para recorte;
- Sulfite, cola, tesoura;

Procedimentos:

- Trabalhamos duas aulas com os *folders*: sendo uma aula referente à *campanha da vacinação contra gripe* e a outra aula sobre *educação no trânsito* com a imagem;
- Distribuímos cópias do *folder educação no trânsito* e também colamos um em tamanho maior no quadro, a fim de realizarmos a interpretação coletiva; deixamos um tempinho para explorarem e observarem as imagens, assim como as frases que aparecem;
- Em seguida, direcionamos as discussões: O que? Quem? Quando? Onde? para verificarmos a compreensão e interpretação que fizeram sobre o assunto;
- Após discutirmos e localizarmos essas questões no *folder*, entregamos as atividades impressas, as quais precisaram ler e compreender para então responder;
- Com o segundo *folder* da campanha de vacinação procedemos da mesma forma; porém, exploramos um pouco mais as imagens e as frases presentes no texto. A expectativa era que identificassem informações de uma forma um pouco mais autônoma que no texto anterior, sinalizando um entendimento para descobrirem o assunto do texto com apoio de características gráficas – imagens.
- Após a interpretação oral e a realização das atividades, estimulamos os alunos a fazer um *folder* sobre a dengue, cujo objetivo seria alertar os colegas da escola sobre os perigos, cuidados e maneiras de prevenir essa doença.

Duração: 2 aulas

2) Primeira imagem: Educação no trânsito.



Fonte: Disponível em: www.estradas.com.br. Acesso: agosto 2015.

a) Esse texto informa sobre: (leitura será feita pela professora).

ATIVIDADE FÍSICA

ESTAÇÕES DO ANO

MEIO AMBIENTE

TRÂNSITO

b) O que significam as linhas brancas no chão? (leitura será feita pela professora).

UM DESENHO

A COR DO ASFALTO

FAIXA PARA PEDESTRE PASSAR

FAIXA PARA CARRO PASSAR

1) Segunda imagem:

Disponível em: www.oxarope.com. Acesso: agosto 2015.

Atividades:

a) Esse texto informa sobre: (leitura será feita pela professora).

BRINQUEDO

DOENÇA

FAMÍLIA

PASSEIO

b) Em quais dias ocorrerá a vacinação? (leitura feita pela professora).

28 DE ABRIL A 04 DE MAIO

20 DE ABRIL A 06 DE MAIO

26 DE ABRIL A 08 DE MAIO

22 DE ABRIL A 09 DE MAIO

7ª OFICINA

**RECEBI UM
BILHETE...**

Objetivos Gerais: Reconhecer o gênero discursivo/textual – *bilhete*. Identificar o assunto e o uso desse tipo de texto no seu cotidiano. Foco no descritor – D7.3, leitura individual.

Objetivos Específicos:

- * Compreender o que é um bilhete e sua função em nosso meio;
- * Identificar esse texto entre outros gêneros, com base em suas características e estrutura;
- * Ler bilhetes de diversos contextos;
- * Elaborar, escrever um bilhete e enviá-lo a um colega da escola;

Materiais:

- Cartaz com a escrita de um bilhete;
- Bilhetes variados;
- Caixa de papelão;
- Atividades de fixação;

Procedimentos:

- Para iniciarmos a apresentação do gênero, antes de entrarmos na sala de aula, deixamos um bilhete na mesa de cada aluno;
- Observamos: a leitura que fizeram e se sabiam do que se tratava, ou seja, se identificaram o texto e se compreenderam o que leram;
- Expomos o cartaz que com o bilhete e determinamos um tempo para a leitura silenciosa e depois realizamos a leitura em voz alta;
- Conversamos com os alunos sobre as características formais, que todos os textos apresentam;

- Pedimos que cada aluno retirasse de uma caixa outro bilhete. Realizasse a leitura do seu bilhete silenciosamente e compartilhasse com os colegas o que estava escrito nele;
- Fizemos algumas anotações no quadro para depois comentarmos e trabalharmos um pouco mais as dificuldades apresentadas;
- Entregamos um exercício impresso para que lessem e respondessem, parecido com o que aparece na avaliação;
- Ao final, solicitamos que produzissem um bilhete para um colega da escola ou da própria sala, observando algumas informações que não poderiam faltar.

Duração: 2 aulas

1) Faça a leitura do texto e depois responda: (leitura será feita pela professora).

MÃE,

FUI ATÉ A CASA DA JÚLIA, PARA FAZER UM TRABALHO DE CIÊNCIAS. ESTAREI EM CASA ÀS 19 HORAS.

UM ABRAÇO,

BIA

Fonte: Elaborado pela autora.

a) Qual é o assunto do bilhete: (leitura será feita pela professora).

- EXPLICAR PORQUE A MÃE NÃO ESTA EM CASA
- EXPLICAR PORQUE A FILHA NÃO ESTA EM CASA
- EXPLICAR PORQUE A JÚLIA NÃO ESTÁ EM CASA
- EXPLICAR PORQUE O PAI NÃO ESTÁ EM CASA

Responda:

- a) QUEM ESCREVEU O BILHETE?
- b) PARA QUEM ERA O BILHETE?
- c) O QUE BIA INFORMOU PARA SUA MÃE?

8ª OFICINA

**VAMOS DESCOBRIR O
ASSUNTO DESSE TEXTO?**

Objetivo Geral: Trabalhar as habilidades de reconhecer o assunto do texto científico com base no título, cujo foco é no descritor D7.2, e também na leitura individual sem apoio de recurso gráfico e sem título, com o foco no descritor D7.3.

Objetivos Específicos:

- * Indicar o assunto do texto do gênero científico;
- * Estabelecer uma relação do título com o texto;
- * Prever o assunto do texto levantando hipóteses a partir do título;
- * Reconhecer o assunto a partir da leitura individual sem apoio gráfico;

Materiais:

- Textos e atividades impressas;
- Textos em fonte maior para leitura em cartaz.

Procedimentos:

- Retomamos com os alunos o assunto que levantamos na oficina anterior sobre algumas das características apresentadas em vários tipos de textos dos mais variados gêneros, como: título, parágrafos, pontuação, referências, autor...;
- Falamos um pouco das características desse texto que trabalharíamos. Questionamos os alunos para sabermos o que já conheciam ou sabiam sobre um texto científico;
- Mostramos em um cartaz o texto “*Os dentes de leite*” do gênero científico, sem o título. Pedimos que realizassem uma primeira leitura e apontassem que título esse texto poderia ter? Em seguida, inserimos o título para confirmarem ou não suas hipóteses;
- Após a análise, mostramos somente o título “*O que as plantas carnívoras fazem?*” para que os alunos pudessem antecipar hipóteses sobre o assunto do texto com base no título. Terminadas as antecipações, acrescentamos o texto. Pedimos que os alunos fizessem a leitura e a confirmação ou não suas hipóteses;
- O terceiro texto foi uma proposta para os alunos somente ouvirem. Tratou-se das instruções da brincadeira “*pular amarelinha*”. Realizamos a leitura do texto sem mencionar o título, para os alunos identificarem o assunto ou do que tratava o texto;
- As atividades foram pautadas nos textos do gênero científico “*Os dentes que caem*”, da Revista Ciência Hoje das Crianças (online), e “*O que as plantas carnívoras fazem?*”, da Revista Recreio.

Duração: 4 aulas

- 1) Observe! Nosso texto está sem título! Vamos ler para saber do que se trata?

OS DENTES DE LEITE TÊM UM CICLO DE VIDA. ELES NASCEM, FORMAM RAÍZES E DEPOIS DE UM TEMPO ESSAS RAÍZES SÃO “COMIDAS” PELO DENTE PERMANENTE QUE QUER SAIR. POR ISSO OS DENTES DE LEITE FICAM MOLES E CAEM.

Fonte: MOUTINHO, Sofia. **Dossiê dentes de leite**. Revista Ciência Hoje das Crianças.

a) O assunto do texto é: (leitura será feita pela professora).

- OS DENTES E A VIDA
- OS DENTES DE LEITE
- OS DENTES PERMANENTES
- OS DENTES QUE DOEM

b) Os dentes que caem, naturalmente, são: (leitura será feita pela professora).

- OS DENTES DA DENTADURA
- OS DENTES DE LEITE
- OS DENTES PERMANENTES
- OS DENTES QUEBRADOS

2) Vamos ler o texto, silenciosamente.

O QUE AS PLANTAS CARNÍVORAS FAZEM?

ELAS CAPTURAM INSETOS. A MAIOR PARTE VIVE EM LOCAIS ONDE FALTAM NUTRIENTES NO SOLO, POR ISSO A ALIMENTAÇÃO COM INSETOS. COM SUAS CORES E SEU CHEIRO FORTE, ATRAEM AS PRESAS PARA ARMADILHAS QUE VARIAM EM CADA ESPÉCIE. ALGUMAS AGARRAM OS INSETOS COM FOLHAS EM FORMA DE CONCHA. OUTRAS PRENDEM AS PRESAS COM SUBSTÂNCIAS.

Revista Recreio, número 348, Ano VII, 9 de novembro 2006. Fragmento. Provinha Brasil, 2008.

Atividades:

a) Agora marque um X no quadrado que indica qual é o assunto desse texto? (leitura será feita pela professora).

- LOCAIS ONDE VIVEM OS INSETOS
- COMO AS PLANTAS CARNÍVORAS CAPTURAM INSETOS
- PESSOAS QUE COLECIONAM PLANTAS CARNÍVORAS
- TIPOS DIFERENTES DE INSETOS NOTURNOS

3) Vamos ouvir o texto e tentar identificar de que assunto se trata. (leitura será feita pela professora).

Tem como base um caminho dividido em casas numeradas e riscado no chão com giz. Após jogar uma pedrinha em uma casa – em que não poderá pisar –, a criança vai pulando com um pé só até o fim do trajeto. Ao chegar, deve retornar, apanhar a pedrinha e recomeçar, dessa vez, atirando a pedra na segunda casa e depois nas seguintes até passar por todas. O participante que errar o alvo ou perder o equilíbrio passa a vez para outro.

Disponível em: novaescola.org.br/educacao-infantil/brincadeira-amarelinha

9ª OFICINA

**VOCÊ SABIA
QUE...**

Objetivo Geral: Identificar possíveis repetições e substituições apresentadas, nos textos, como recurso gramatical por meio do uso da coerência e coesão. Trabalho referente ao descritor D9 com o gênero discursivo/textual – texto científico “*Pequeno habitante do Pará*”.

Objetivos Específicos:

- * Estabelecer, durante a leitura, relação entre as partes do texto;
- * Desenvolver a habilidade de compreensão diante de repetições e substituições;
- * Ler o texto.

Materiais:

- Texto impresso na íntegra;
- Exercícios com fragmento do texto;

- Pendrive e televisor;
- Diversas frases impressas em fonte maior para trabalhar o descritor;
- Painel TNT para trabalhar as frases;

Procedimentos:

- Conversamos com os alunos sobre o texto. Relembramos com eles os textos vistos na oficina anterior, os quais também eram pertencentes a esse gênero – científico;
- Apresentamos o título, a fim de exercitarmos uma antecipação de hipóteses por parte dos alunos;
- Entregamos o texto na íntegra. Após a leitura, levantamos algumas questões para observarmos o que os alunos entenderam e de como imaginavam ser esse sapinho, de acordo com a leitura que realizaram;
- Mostramos a imagem do anfíbio;
- Perguntamos se houve ou não confirmação das hipóteses: após o título, a leitura e, ainda, após visualizarem a imagem;
- Após comentários, fizemos a interpretação do texto, oralmente, chamamos a atenção dos alunos para algumas expressões que apareceram. Explicamos o que eram e porque utilizamos o recurso da substituição e repetição em textos.
- Entregamos um fragmento do texto com as atividades para fixação do descritor D9;
- O mesmo procedimento foi feito com segundo texto “*Dengue: como combater o inimigo*”;
- Com o intuito de tornarmos esse estudo mais prático, realizamos a prática em sala de aula de descrever um colega ou um objeto, falando de suas características, exercitando a retomada dos termos procurando não repetir o nome. Os colegas puderam ajudar com sugestões.

Duração: 4 aulas

Vamos realizar a leitura do texto: “Pequeno habitante do Pará”

PEQUENO HABITANTE DO PARÁ

DÊ UMA OLHADA NOS SEUS DEDINHOS DO PÉ. VOCÊ SABIA QUE EXISTE UM SAPO QUE É MENOR DO QUE **ELES?** **SEU** NOME CIENTÍFICO É PSEUDOPALUDICOLA CANGA E ELE É UM DOS MENORES ANFÍBIOS DO BRASIL. AS FÊMEAS DA ESPÉCIE MEDEM QUASE 18 MILÍMETROS E OS MACHOS, QUASE 16 MILÍMETROS. APESAR DE PEQUENO, ESSE SAPINHO É BASTANTE RESISTENTE. ELE VIVE NA SERRA DOS CARAJÁS, NO ESTADO DO PARÁ [...].

Revista online – Ciência Hoje das Crianças (fragmento)

Atividades:

a) Vamos observar a palavra escrita em cor verde, **ELES**, a quem se refere? (leitura será feita pela professora)

- DEDINHOS
- ELEFANTES
- OLHOS
- SAPOS

b) Complete com informações do texto:

OS MACHOS MEDEM.....

AS FÊMEAS MEDEM

QUEM É MENOR?

c) Agora vamos observar a palavra escrita na cor azul, **SEU**, a quem está se referindo? (leitura será feita pela professora)

- DEDO
- BRAÇO
- PÉ
- SAPO

d) Quem são os Anfíbios citados no texto? (leitura será feita pela professora).

- OS COELHOS
- OS MACACOS
- OS LEÕES
- OS SAPOS

2º texto

DENGUE: COMO COMBATER O INIMIGO

NESTA SEMANA, O JORNAL NACIONAL ESTÁ EXIBINDO UMA SÉRIE ESPECIAL DE REPORTAGENS SOBRE A DENGUE. AS CRIANÇAS ASSUMEM A RESPONSABILIDADE QUE, NO BRASIL, OS ADULTOS AINDA NÃO CHAMARAM PARA SI. “LÁ EM CASA, EU JÁ FALEI PARA O MEU PAI E PARA A MINHA MÃE PARA COLOCAREM AREIA ONDE TEM ÁGUA PARADA”, CONTOU UM MENINO. “OS PAIS NÃO ESTÃO PRESTANDO ATENÇÃO NA GENTE. ELES TÊM QUE OUVIR A GENTE PARA SABEREM CUIDAR DESSE MUNDO”, DISSE OUTRO GAROTO.

Fonte: Texto e exercícios retirados da Provinha Brasil – 2013.

Atividades:

a) Você observou e leu que no texto aparece escrito ELES. A quem se refere? (leitura será feita pela professora).

- OS CIENTISTAS
- AS CRIANÇAS
- OS MOSQUITOS DA DENGUE
- OS PAIS

b) Observe o texto e complete com a palavra que está faltando:

AS _____ ASSUMEM A RESPONSABILIDADE QUE, NO BRASIL, OS _____ AINDA NÃO CHAMARAM PARA SI.
 “LÁ EM CASA, _____ JÁ FALEI PARA O MEU _____ E PARA A MINHA _____ PARA COLOCAREM _____ ONDE TEM ÁGUA PARADA”, CONTOU UM _____.

10ª OFICINA

**A LEITURA A PARTIR
DO CONHECIMENTO
PRÉVIO**

Objeto Geral: Inferir sobre textos do gênero discursivo/textual – *piada* e *tirinha*. Proposta pautada no descritor D10 que consiste na capacidade do aluno inferir informações implícitas do texto.

Objetos Específicos:

- * Ler e compreender os textos verbais e não verbais;
- * Identificar o implícito, a mensagem ou humor, do texto;
- * Realizar, nos textos não verbais, a leitura das expressões;
- * Estabelecer uma relação do seu conhecimento prévio com a leitura realizada;
- * Contar uma piada aos colegas.

Materiais:

- Piadas impressas e exercícios;
- Tirinhas impressas e exercícios;
- Aparelho de áudio e piadas gravadas;
- Televisor e pendrive;
- Jornais, revistas e gibis.

Procedimentos:

- Foram trabalhadas duas aulas para cada gênero. Em um primeiro momento, trabalhamos o texto de humor, a piada. Realizamos sua apresentação contando uma piada. Buscamos observar se os alunos entenderam de que tipo de texto se trata e a parte engraçada;
- Apresentamos uma piada escrita, em cartaz, para leitura. Após realizarem a leitura, silenciosamente, fizemos a leitura em voz alta e a interpretação;
- Distribuimos pequenas piadas impressas para lerem. Depois de treinarem a leitura, sugerimos que um colega contasse sua piada para o outro. Observamos, no grande grupo, um desenvolvimento satisfatório dos alunos na habilidade referente a oralidade;
- Antes de passarmos para a atividade, ouvimos algumas piadas, a fim de desenvolvermos a capacidade de inferir a informação implícita, ouvindo o texto;
- Entregamos outra piada impressa, para a realização das duas atividades e observamos a compreensão e interpretação do aluno nesse descritor;
- Para trabalharmos os textos do gênero tirinha, utilizamos o televisor com pendrive e também textos impressos;
- Explicamos as principais características e formas desse gênero. À medida que conversávamos, realizamos a leitura e a interpretação do texto com e sem linguagem verbal. Antes de fazermos a interpretação, deixamos que os alunos lessem e tentassem interpretar, oralmente. Mediamos a interpretação buscando orientar os alunos no sentido de observarem as expressões e lembrarem o que já sabem sobre os personagens ou sobre o assunto;
- Levamos para a sala de aula jornais, revistas e gibis para recortarem, lerem e interpretarem textos do gênero – tirinha que encontrassem nesses meios. Manusearam livremente;
- O próximo passo foi a realização das atividades impressas.

Duração: 4 aulas

- 1) Leitura e interpretação do primeiro texto – piada

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

Fonte: Ziraldo. Texto adaptado da Provinha Brasil – 2013.

a) Quando o menino diz que quando ficar do tamanho do papai vai fazer uma dieta sugere que: (leitura será feita pela professora)

- O PAI ESTÁ GORDO.
- O MENINO ESTÁ GORDO.
- O PAI TEM ORGULHO DO FILHO.
- O MENINO TEM ORGULHO DO PAI.

b) De acordo com o texto, que significa a palavra *dieta*?

- DORMIR
- EMAGRECER
- ENGORDAR
- LER

2) Leitura e interpretação do segundo texto – tirinha



a) Observe o primeiro quadrinho. Por que a Mônica se assustou ao encontrar um fio de cabelo branco? (leitura será feita pela professora).

- PORQUE ELA GOSTA DE CABELO BRANCO
- PORQUE ELA PENSOU QUE ESTÁ FICANDO JOVEM
- PORQUE ELA PENSOU QUE ESTÁ FICANDO VELHA
- PORQUE ELA SEMPRE PENSOU TER CABELO BRANCO

b) Agora observe o terceiro quadrinho. Não tem nada escrito. Por que aparecem as estrelinhas sobre a cabeça do Cebolinha? (leitura será feita pela professora).

- PORQUE O CEBOLINHA CAIU
- PORQUE O CEBOLINHA ESTÁ PENSANDO EM ESTRELAS
- PORQUE A MÔNICA BATEU NO CEBOLINHA
- PORQUE A MÔNICA FICOU FELIZ COM O JOGO

c) Por que a Mônica bateu no cebolinha? (leitura será feita pela professora).

- PORQUE CONSIDEROU QUE O CEBOLINHA CHAMOU ELA DE VELHA
- PORQUE ELA PERDEU NO JOGO
- PORQUE O CEBOLINHA CHAMOU ELA DE DENTUÇA
- PORQUE QUERIA PASSEAR E NÃO BRINCAR

d) Por que a Mônica não gostou do jogo que o Cebolinha propôs: (leitura será feita pela professora).

- PORQUE ELA QUERIA BRINCAR DE OUTRA COISA
- PORQUE ELA NÃO GOSTA DO CEBOLINHA
- PORQUE ERA O JOGO DA VELHA
- PORQUE ELA NÃO SABE JOGAR

e) Por que a Mônica não gostou do jogo da velha? (leitura será feita pela professora).

- PORQUE ELA NÃO CONHECIA O JOGO
- PORQUE ELA ESTAVA CANSADA
- PORQUE PENSOU QUE O JOGO ERA PARA PESSOAS VELHAS
- PORQUE ELA NÃO GOSTA DE BRINCAR

Obs.: No laboratório de informática, os alunos tiveram duas atividades. A primeira consistiu em colocar em ordem a história em quadrinhos. A segunda, um texto que foi sendo construído, conforme as escolhas que os alunos fizeram. Os alunos precisaram ler o início da história, escolherem e clicarem em uma das palavras, que estavam localizadas logo abaixo do texto. Ao clicar, mais uma parte do texto era construída. Caso não gostassem do desenvolvimento da história, tinham a opção de trocar a palavra escolhida por outra, dando assim, outra direção para a história.

3) Leitura e interpretação do terceiro texto:

CONVERSA DE ANJOS

DOIS ANJOS CONVERSANDO:

— COMO SERÁ O TEMPO AMANHÃ?

— ACABO DE OUVIR NA RÁDIO QUE VAI FICAR O DIA TODO NUBLADO.

— QUE BOM! ASSIM A GENTE VAI TER LUGAR PRA SENTAR!

Fonte: Provinha Brasil, Teste 2 – 2011

a) No texto os anjos falam de um lugar para sentar, a que eles se referem? Assinale um X na resposta correta (leitura será feita pela professora).

- CADEIRAS.
- BANCOS.
- NUVENS.
- SOFÁS

Fonte: Retirado da Provinha Brasil, teste 2 – 2011.

b) Encontre algumas das palavras que você leu no texto “conversa dos anjos”:

ANJOS, TEMPO, NUBLADO, BANCOS, NUVENS, CADEIRAS

A	N	J	O	S	O	A	M	Ú	K	I	R	M	Ú	À	G	Â	E	R	T
Y	D	Z	O	S	E	O	P	D	W	M	R	O	É	Ó	G	X	U	X	E
Ç	E	À	O	Ã	Q	O	N	U	B	L	A	D	O	U	Á	R	G	S	M
U	U	I	O	Ô	B	Ê	Y	S	Ç	O	Q	B	A	Ô	Ó	Ú	Ê	I	P
I	Z	P	Ã	É	N	T	K	G	F	O	É	Ó	Ú	N	P	Á	V	E	O
C	A	D	E	I	R	A	S	X	É	Í	X	P	Í	H	K	I	C	O	B
C	U	E	H	O	Y	Ã	Ê	E	Ò	K	O	N	U	V	E	N	S	B	Ã
Ê	C	Á	N	X	Á	Â	O	V	Q	Ã	Y	F	P	C	Ó	P	J	Ç	Q
B	A	N	C	O	S	V	O	P	Ô	B	N	S	Y	F	F	F	V	Í	Á

Fonte: Criador de caça-palavras. Disponível em:
www.atividadeseducativas.com.br/cacapalavra

2.4.1 Reflexão sobre as oficinas do projeto

Antes de iniciarmos a apresentação, a discussão e a análise e a reflexão sobre os resultados alcançados com o projeto de mediação, pretendemos dividir de forma breve com nosso leitor a forma como ocorreu esse projeto e especialmente as respostas, tanto as positivas como as negativas em relação aos encontros que tivemos com nossos alunos.

Em relação à primeira oficina – **Conhecendo melhor a Provinha Brasil** –, quando mostramos a avaliação do Teste 1, que fizeram em março desse ano, observamos que os alunos não mostraram ter dificuldades em relação à forma de como a Provinha é estruturada: identificação do texto principal e as alternativas, a grande maioria lembrava do que se tratava. Aproveitamos esta oficina para relembrar com os alunos de algumas partes da avaliação que, necessariamente, requerem leitura atenta para serem compreendidas. Quanto às alternativas, reforçamos aspectos de 'como' marcá-las e de 'quantas' para cada questão.

Na segunda oficina – **A leitura como brincadeira e desafio** –, trabalhamos com as parlendas. Esses textos atraíram a atenção dos participantes e pressupomos que uma justificativa para isso é a sonoridade durante a leitura, causada pela rima. Ao mesmo tempo em que textos com rimas agradaram, notamos que, pela facilidade de serem memorizados, alguns alunos não se atentaram para o que estava escrito, logo, muitos dos alunos não conseguiram realizar, satisfatoriamente, a atividade

proposta de inserir a palavra ou frase faltante. Diante disso, avaliamos que esses alunos não leram e/ou não compreenderam e sim, memorizaram o texto.

No encontro da terceira oficina, intitulada **Vamos ver quem sabe... O que é, o que é?**, o objetivo foi trabalhar a habilidade de ler frases. Observamos que a proposta estimulou os alunos a lerem sozinhos ou com a ajuda de colegas. O fato de conseguirem ler, dentro de suas possibilidades, a charada retirada da caixa e perguntarem para o colega tornou a atividade muito atrativa e interessante para os alunos, haja vista o esforço que fizeram para ler. Por desconhecerem a frase/pergunta que retiravam, ao conseguirem ler, expressavam e demonstravam uma satisfação, uma alegria pela conquista.

Na quarta oficina, que era **Continuação da terceira**, com o intuito de expor os alunos à leitura, continuamos nossas atividades com a leitura de frases. Dessa vez, nossa proposta estava pautada em exercícios impressos e uma dinâmica. Cabe ressaltar que alguns alunos apresentaram uma certa dificuldade para marcar as alternativas corretas, tanto na primeira como na segunda atividade, precisando de ajuda para realizar a leitura propriamente dita, assim como em relação à compreensão.

Na terceira e última atividade buscamos trabalhar com a leitura de frases, as quais davam pistas para chegarem a um tesouro. Toda atividade que é um pouco diferente, que sai da rotina da sala de aula, normalmente é aceita positivamente pelos alunos. Essa, por sua vez, instigou-os, pois estavam envolvidos ao mesmo tempo, a curiosidade e o desafio de conseguirem desvendar e descobrir o local onde o tesouro estava guardado.

Constatamos que, quando o grupo realizava a leitura da pista e ao final nenhum dos integrantes sabia dizer o que estava escrito, eles reiniciavam, quantas vezes fossem necessárias. Nossa mediação, nessa atividade, aconteceu quando observamos que o maior complicador para a compreensão da frase era a ansiedade dos alunos em lerem rapidamente.

Na quinta oficina, intitulada **Poemas para praticar e cativar**, ainda com vistas ao desenvolvimento da leitura de frases, realizamos uma mediação com base em textos do gênero poema. Conseguimos realizar a proposta conforme planejamento, contudo no momento da leitura para o grande grupo, alguns alunos optaram em não ler, respeitamos a decisão, afinal, para ler para o outro, primeiramente, precisamos estar seguros, conforme já visto em citação de autores neste trabalho.

Observamos que no grupo havia aquele(s) colega(s) que já conseguiam ler com mais fluência e, conseqüentemente, identificavam as frases dos poemas com mais facilidade. De qualquer forma, avaliamos a atividade como positiva considerando a exposição e a interação dos alunos, cada qual do seu jeito, com o texto e a leitura.

Na sexta oficina – **Vamos ler imagens?** –, levamos para a sala uma impressão maior dos *folders*. Mostramos as imagens separadamente, uma de cada vez. Os alunos se mostraram interessados e logo surgiram comentários antecipando, levantando hipóteses do assunto que tratavam as imagens. A imagem cujo o assunto era vacinação, despertou maior interesse e discussão entre os alunos. A terceira atividade, que se constituiu de uma produção, foi realizada pelos alunos com muitos detalhes apresentados por desenhos, pois ainda estão em processo de aprendizagem de escrita.

Para a sétima oficina – **Recebi um bilhete...** – da mesma forma como na oficina com poemas, preparamos a sala anteriormente. Deixamos um bilhete para cada um na mesa. Surpreenderam-se e tiveram curiosidade de ler para saber o que estava escrito. O assunto era sobre o nosso sétimo encontro, algo como boas vindas e frases de estímulo. A grande maioria conseguiu identificar o texto como sendo um bilhete; porém, aqueles que não conseguiram pediram ajuda para saber do que se tratava e prontamente foram atendidos ou pelos colegas ou por nós. Essa busca para descobrir o que estava escrito, nos mostrou a função e a importância da escrita e da leitura no meio social, do quanto se sente excluído aquele que não domina minimamente essa habilidade.

A leitura dos bilhetes retirados da caixa também causou curiosidade e a nítida tentativa dos alunos lerem sozinhos ou com a ajuda dos colegas. Todavia, cerca de 70% da turma conseguiu ler todo o bilhete e explicar com suas palavras qual era o assunto tratado. Um resultado considerado satisfatório referente à compreensão textual.

Na oitava oficina, intitulada **Vamos descobrir o assunto do texto?**, iniciamos com uma conversa sobre os vários textos que já vimos até o momento nas oficinas e se eles perceberam diferenças e semelhanças entre eles. Nesta oficina buscamos, por meio da leitura, reconhecer o assunto do texto enfatizando a importância do título. Em ambos os momentos: texto com título e título sem texto; os alunos

prontamente levantaram hipóteses, participaram e sugeriram. Anotamos no quadro as sugestões que ao final da leitura foram confirmadas ou não.

O terceiro e último texto desta oficina foi um exercício de ouvir e identificar de qual assunto se tratava. Lemos as instruções de uma brincadeira sem mencionar o nome ou o título, a amarelinha. Os alunos não tiveram dificuldade em descobrir sobre o assunto que estávamos lendo. Foi interessante que alguns alunos não lembravam o nome e expressaram por meio do gesto – pulando, assim como é a brincadeira.

Avaliamos a oficina, o desenvolvimento do trabalho e o desempenho dos alunos como bom, pois houve significativa participação e interesse por parte da maioria deles, principalmente em relação ao tema dos textos, relativamente próximo ao que vivem em seu dia-a-dia.

Você sabia que... foi o tema da nona oficina. Para iniciar a aula, falamos um pouco mais do texto científico, do que se trata, da sua estrutura, quem escreve, onde encontrar, retomando também os textos anteriores. Entregamos o texto do sapinho, lemos, interpretamos e, em seguida, chamamos a atenção para as palavras grifadas em outra cor.

Após a leitura, interpretação do texto, chamamos a atenção dos alunos para as palavras grifadas, os quais levantaram hipóteses do que seriam e a quem ou a que se referiam. Percebemos que enquanto trabalhamos essas questões na oralidade, os alunos pareciam ter uma compreensão mais clara sobre os termos que retomavam palavras; entretanto, no momento de realizarem as atividades propostas no exercício, as dificuldades e dúvidas começaram a surgir.

Somente depois da atividade mais prática, de descrevermos um colega ou um objeto da sala sem repetirmos mais de duas vezes seu nome, buscando, assim, um sinônimo ou outro termo que pudesse identificá-los, constatamos uma sensível melhora no entendimento dos alunos para a realização dos exercícios referentes ao segundo texto. Eles mostraram-se mais seguros e esclarecidos sobre o conteúdo para realizarem as atividades.

Na décima oficina – **Leitura a partir do conhecimento prévio** –, trabalhamos primeiro a piada, assunto que muitos puderam contribuir. Depois que alguns contaram sua piada (momento que causou certo tumulto, pois todos queriam falar ao mesmo tempo), distribuímos piadas curtas, impressas, para os alunos lerem e, após a compreensão, compartilharem por meio da leitura ou memorização com os

colegas. Conforme previsto, também levamos para essa aula, piadas gravadas (somente em áudio). Após ouvi-las, explicamos com mais detalhes para aqueles que não haviam compreendido, sendo que nessa tarefa os próprios colegas ajudaram.

Em relação à tirinha, assim como as atividades das piadas, primeiramente ouvi a leitura individual do texto e em seguida comentários de cada um junto à turma. Tanto em um como em outro texto (piada e tirinha) percebemos que os alunos queriam ler ou ao menos tentar, para conseguirem compartilhar com os colegas.

Chegamos ao final de 26 aulas (dez oficinas) com uma sensação de conquista e, de certa forma, de incompletude também. No início, nos primeiros encontros, tivemos uma grande resistência por parte dos alunos em relação ao ler (palavras, frases, textos). Eles não queriam ler e se negavam a tentar, pois expressavam que não seriam capazes. Disso pressupomos que nossos alunos eram expostos a poucos eventos de leitura de textos. Inferimos com a reação dos alunos que a leitura para eles se limitava a palavras: “[...] nossa professora! Quanta palavra para ler! Tenho que ler tudo isso?” (ALUNOS, 2015). Além disso, conversavam e brincavam. Fazê-los entenderem que não era possível ler, conversar e brincar ao mesmo tempo foi um tanto trabalhoso, ou seja, não demonstravam interesse.

Entretanto, aos poucos, fomos conquistando um espaço com e entre eles. E é nesse sentido que surge o sentimento de incompletude, pois demorou um pouco para os alunos (e não todos) perceberem que nossos encontros visavam à aprendizagem da leitura. Ademais, pensando no tempo em que tivemos para o ensino, a assimilação e a aceitação dos alunos, nos pareceu curto para que eles pudessem se envolver e se apropriarem mais dos conteúdos propostos, especialmente para aqueles que apresentavam ter mais dificuldade.

Todavia, em nossas oficinas, objetivamos trabalhar a leitura em uma perspectiva interacionista. Buscamos orientar e interagir com os alunos para que percebessem que a leitura está entre nós por toda a parte. Por meio dela, da compreensão e da principalmente da reflexão que deve ultrapassar os limites de uma mera decodificação, podemos trilhar os mais diversos caminhos, realizar várias interpretações além de, em alguns casos, possibilitar-nos mudanças em nossas vidas.

Sentimentos à parte, encerramos nosso projeto em 20/11/2015, pois no dia 24/11/2015, os alunos tiveram a segunda fase – o Teste 2 da avaliação da Provinha Brasil (PB), sobre o qual discorreremos no próximo capítulo.

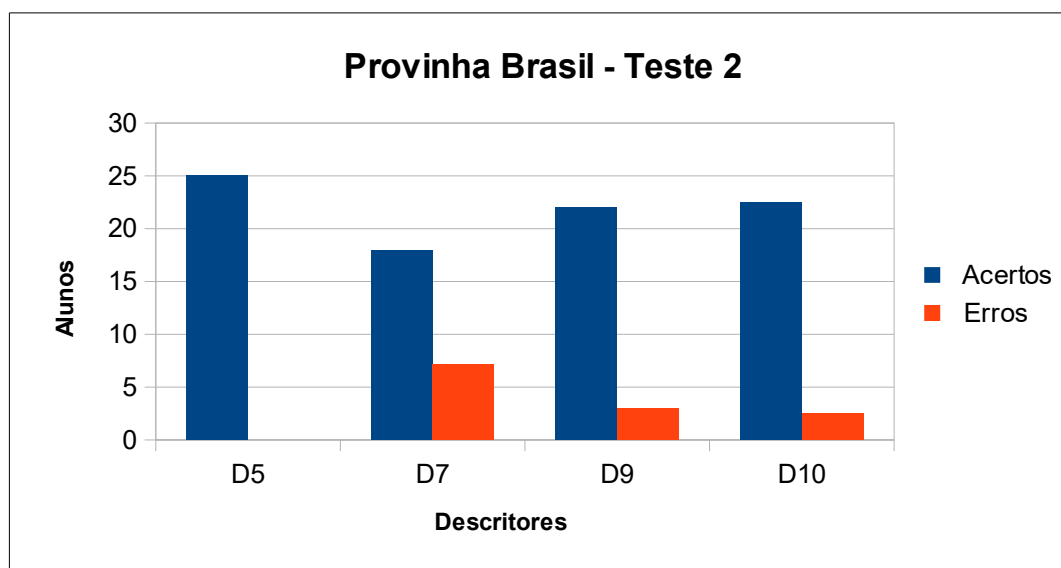
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO TESTE 2 – PROVINHA BRASIL/2015

Com o intuito de respondermos à pergunta feita inicialmente em nossa pesquisa – o projeto de mediação elaborado e aplicado contribui para que os estudantes tenham uma melhor atuação em leitura no Teste 2 da Provinha Brasil? – e de buscarmos alcançar nosso terceiro objetivo específico, no qual propomos: Analisar os resultados obtidos quanto à leitura, compreensão e interpretação dos textos após aplicação do Teste 2, comparando-os com os resultados do Teste 1, neste capítulo, dedicamo-nos em analisar e discutir os resultados do Teste 2.

Apresentamos, neste primeiro momento, por meio de figuras, os resultados alcançados pelos estudantes na segunda avaliação da PB – 2015, focalizando nossa análise, especificamente, nos quatro descritores (D5, D7, D9 e D10) em que os alunos demonstraram ter mais dificuldade, de acordo com os resultados obtidos na primeira avaliação da PB de 2015, o Teste 1. Destacamos ainda que tais descritores nos serviram de base para a fundamentação e o planejamento do nosso projeto de mediação, apresentado e discutido anteriormente.

Conforme resultados do Teste 2 de 2015, os 25 alunos que realizaram a avaliação tiveram o seguinte desempenho nos quatro descritores trabalhados no projeto:

Figura 3 – Desempenho dos alunos na PB após o projeto de mediação didático-pedagógica



Fonte: Elaborado pela autora.

Assim como no Teste 1, descrevemos e analisamos cada uma das questões que envolveram a avaliação dos descritores (D5, D7, D9, D10) no Teste 2¹⁰:

Referente ao D5 – Teste 2 de 2015 (questão 5, p. 12, constante no anexo 2), verificamos que **100% dos alunos mostraram dominar a habilidade**. A questão que avaliou o D5 – habilidade de ler frases – teve o mesmo perfil da questão do Teste 1, ou seja, uma imagem com quatro crianças, sendo que duas delas receberam destaque por estarem dividindo uma bola durante um jogo. Observamos que nessa questão as alternativas apresentaram o mesmo enunciado, mudando somente a última palavra: a) “As crianças estão jogando amarelinha”; b) “As crianças estão jogando bola”; c) “As crianças estão jogando dominó”; d) “As crianças estão jogando peteca”, diferentemente da questão do Teste 1, em que das quatro alternativas havia duas que iniciavam com “As crianças...” e as outras duas iniciavam com “As meninas...”, ou seja, nessa questão, os alunos precisaram ler todas elas para descobrir a correta, sendo que no Teste 1, ao ler “as meninas...” (uma vez que eram dois meninos), os alunos poderiam descartar essas alternativas por incoerência entre o sentido do termo com a imagem.

Sobre o D7 – Teste 2 de 2015 (questões 10, p. 17; 11, p. 18; 12, p. 19; 17, p. 24; 18, p. 25, constantes no anexo 2), o resultado foi: **65% mostraram dominar a habilidade e 35% mostraram ainda não dominar**.

Conforme mencionamos nos resultados do Teste 1, quando tivemos mais de uma questão avaliando o mesmo descritor, optamos em fazer a média. Das cinco questões em que foi avaliada a habilidade de reconhecer o assunto do texto, a primeira delas era com base em tópicos listados referente ao D7.1. Com o título: “Declaração universal das garantias dos animais”, contendo outros dois subtítulos: Artigo I (sobre o direito de, ao nascer, ter o direito de viver) e Artigo II (sobre o direito de ser respeitado, homem não tem o direito de matar os animais, e da responsabilidade do homem de proteger e cuidar dos animais).

Quanto às alternativas, os alunos precisavam marcar aquela que mostrava o assunto do texto: a) “Como nascem os animais”; b) “Como vivem os animais”; c) “As mortes dos animais”; d) “Os direitos dos animais”. Apesar de apresentar recursos gráficos, dos 25 alunos que realizaram a avaliação, 6 deles não conseguiram acertar

¹⁰As questões estão disponíveis no anexo 2 deste trabalho em: Guia de Aplicação da PB – Teste 2 de 2015.

a questão. Pensando na idade dos alunos, consideramos a questão um tanto quanto complexa para eles entenderem, pois dava a impressão de que eram dois textos.

A segunda questão referente ao D7.2, no qual a habilidade requerida é reconhecer o assunto do texto com base no título, trouxe: “Quer brincar de pique-esconde?”. Um texto do gênero poema constituído de três estrofes, cada qual com quatro versos, apresentou poeticamente a história de um macaco que queria brincar de pique-esconde com a bicharada. O enunciado apresentado antes das alternativas solicitava que os alunos marcassem o quadradinho que indicava o assunto do texto: a) “Um macaco na mata”; b) “Uma briga da bicharada”; c) “Um coelho no coqueiro”; d) “Uma brincadeira de esconder”.

Em relação a essa questão, dos 25 alunos, apenas cinco não acertaram, destacamos que ela exigiu que os alunos fizessem uma relação entre as palavras brincar (conforme apresentado no título) e brincadeira (constante nas alternativas), fato que demonstrou que eles, em sua grande maioria, não se fixaram somente em questões pontuais do texto e ainda que, mesmo os cinco alunos que não acertaram a questão, quatro deles marcaram a letra (c) e apenas um marcou (b); essa alternativa que trouxe a palavra briga não mencionada no texto.

Já a terceira, quarta e quinta questões referente ao D7.3, avaliaram a habilidade de reconhecer o assunto do texto, do gênero científico, por meio da leitura individual sem o apoio de recursos gráficos, além da escrita propriamente dita. Um dos textos científicos, como título: “Você sabia que ...”, tratava de curiosidades das abelhas, contendo uma extensão de três linhas. Consideramos que um fator que contribuiu para o bom desempenho dos alunos nessa questão foram as próprias alternativas, isto é, cada alternativa possuía apenas uma palavra: a) “Mel”; b) “Espécies”; c) “Ferrões”; d) “Abelhas”.

Com relação ao segundo texto científico, questão 17, esse tratou das características dos morcegos, apresentando como título: “Mamíferos voadores”. Quanto às alternativas, essas eram: a) “Características dos morcegos”; b) “Animais que voam”; c) “Bichos que amamentam seus filhotes”; d) “Morcegos sugadores de sangue”. Nessa questão, a grande maioria não acertou. Em termos de extensão, o texto era constituído de seis linhas e todas as quatro alternativas traziam algum termo do texto, fato que aumenta o grau de complexidade da questão.

Outro texto científico, referente à questão 18, também de três linhas, não apresentou título e o assunto era referente às características das preguiças. Nessa

questão, tivemos quatro alunos que se equivocaram na resposta; todavia, a grande maioria acertou. Constavam nas alternativas: a) “A garra da preguiça”; b) “A quantidade de estados do Brasil”; c) “As características das preguiças”; d) “A utilidade dos galhos das árvores”. Essa questão também apresentava alternativas que se referem a informações que são pontuais do texto, fato observável nas questões que os quatro alunos marcaram: um aluno marcou letra (a), outro optou pela letra (d) e dois, marcaram letra (b).

Referente ao D9 – Teste 2 de 2015 (questão 20, p. 27, constante no anexo 2), verificamos que **88% dos alunos mostraram dominar a habilidade e 12% ainda não**. Essa questão avaliou a habilidade de identificar as substituições de palavras em um texto contribuindo para a coesão e coerência. O texto, do gênero narrativa escolar, apresentou a conversa entre “O vento e o sol”, os quais discutiam quem era o mais forte.

O texto, razoavelmente longo, apresenta uma disputa entre o vento e o sol e, aproveitando a presença de um viajante, combinaram que ganharia ou seria o mais forte aquele que conseguisse fazer o homem tirar o paletó (pela força do vento soprando ou pela intensidade de calor vinda do sol). E a história termina com a vitória do sol. Pressupomos que, por se tratar de uma história na qual os alunos puderam acompanhar passo a passo os acontecimentos narrados, não tiveram dificuldade em marcar a alternativa adequada. E aqueles que marcaram outra opção, se fixaram nas expressões que apareceram tanto no texto como também nas alternativas.

O enunciado da questão trazia a pergunta: “A palavra homem substitui qual palavra no texto?”. A partir disso, os alunos deveriam assinalar uma das opções: a) “Paletó”; b) “Sol”; c) “Vento”; d) “Viajante”. A questão do D9 no Teste 1 era muito parecida; porém, o texto era menor, se comparado ao texto do Teste 2.

Referente ao D10 – Teste 2 de 2015 (questões 15, p. 22; 16, p. 23, constantes no anexo 2), tivemos como média das duas questões o seguinte resultado: **90% mostraram dominar a habilidade e 10% não dominam**. Com o objetivo de avaliar a habilidade de inferir, as duas questões apresentaram textos do gênero tirinhas. A primeira, cuja personagem era o “cebolinha”, concentrou uma linguagem não verbal, apresentada em seis quadrinhos. A história girou em torno de manobras feitas pela personagem com uma bicicleta. A única linguagem verbal que apareceu foram as onomatopeias. Pela expressão e imagens, a personagem estava se divertindo até

que encontrou pela frente um muro (quarto quadrinho). No quinto quadrinho aparece a palavra “pof” e é com base nessa expressão que os alunos precisaram responder: “A palavra pof foi usada para indicar o quê?”. Como alternativas: a) “A batida no muro”; b) “O sumiço da bicicleta”; c) “O encontro dos meninos”; d) “A velocidade da bicicleta”.

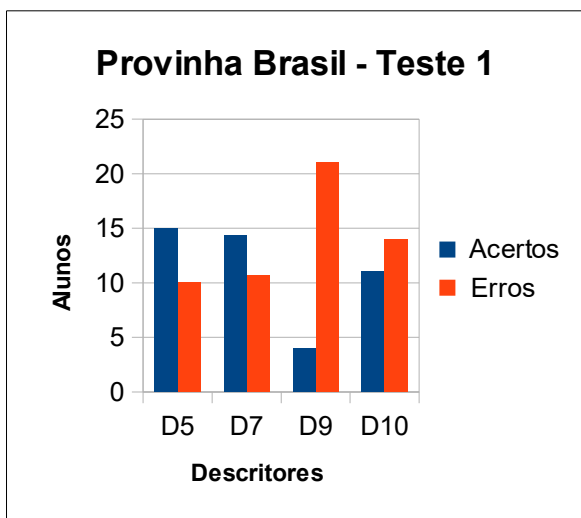
A grande maioria dos alunos conseguiu entender e marcar a letra (a). Por outro lado, aqueles que marcaram a opção não adequada optaram pela letra (d) e não outra. Pressupomos que os alunos focalizaram sua atenção em partes das imagens que caracterizavam a velocidade como: a poeira e uma espécie de vento ficando para trás.

A segunda questão apresentou em uma mesma proporção a linguagem verbal e a não verbal. Constituída de três quadrinhos, apresenta o diálogo de duas crianças sobre as nuvens. O menino expressa que as nuvens são feitas de algodão-doce e, com base nessa fala, a menina pressupõe que ele gostaria de voar para alcançá-las. Não obstante, ele responde que seu sonho é estar embaixo delas quando uma delas cair. Em relação à pergunta, os alunos precisavam assinalar aquela alternativa que indicava o quê o menino gostaria de fazer, caso uma nuvem caísse. Em relação às opções, os alunos tiveram: a) “Abraçar a nuvem”; b) “Comer algodão-doce”; c) “Dormir e sonhar com a nuvem”; d) “Voar para alcançar uma das nuvens”.

Assim como a questão anterior, poucos alunos não conseguiram acertar, ficando subentendido que, ao realizarem a leitura, compreenderam a resposta do menino negando a afirmação feita pela menina. Fato observável nas alternativas marcadas. Os alunos que marcaram inadequadamente a alternativa escolheram as letras (a) e (c), nenhum desses marcou a letra (d), afinal, a intenção do menino era ficar embaixo das nuvens e não voar até elas.

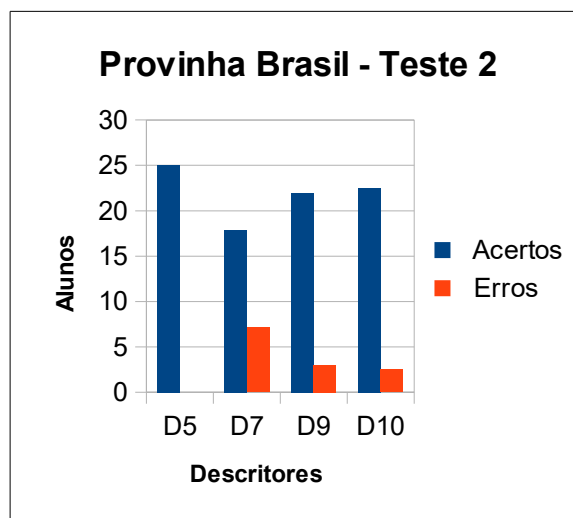
Realizamos até o presente momento uma descrição e uma análise mais detalhadas das questões do Teste1 – 2015 (antes da aplicação do projeto) e do Teste 2 do mesmo ano (após a aplicação do projeto), observando as diferenças e semelhanças entre as questões dos dois testes. Para uma melhor visualização, aproximamos os dois gráficos com os respectivos resultados, das duas avaliações, cujo propósito é de observarmos o desempenho dos alunos do segundo ano, especificamente nos quatro descritores: D5, D7, D9, D10:

Figura 4 – Resultado do Teste 1



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 5 – Resultado do teste 2



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme podemos observar, houve uma melhora no desempenho dos alunos na avaliação do Teste 2 em relação ao Teste 1. Sabemos que a aprendizagem é um processo e, nesse aspecto, o tempo para a aprendizagem é diferente de um aluno para o outro. Vemos também, com base nos dados, que algumas das dificuldades apresentadas no Teste 1 ainda não foram totalmente sanadas no Teste 2, todavia, reconhecemos que os alunos avançaram significativamente em relação ao desenvolvimento e ao desempenho quanto à leitura. Tendo em vista que o desenvolvimento do projeto teve enfoque específico em alguns descritores, acreditamos que tal resultado representa uma resposta ao trabalho desenvolvido e aplicado em contraturno, mas também, do trabalho realizado pela professora da turma, em horário normal de aula.

Nas próximas figuras, buscamos analisar cada um dos descritores, de cada uma das avaliações, com vistas a comparar e constatar se tais resultados tiveram ou não a contribuição do projeto de mediação por nós elaborado e desenvolvido nas oficinas anteriormente apresentadas.

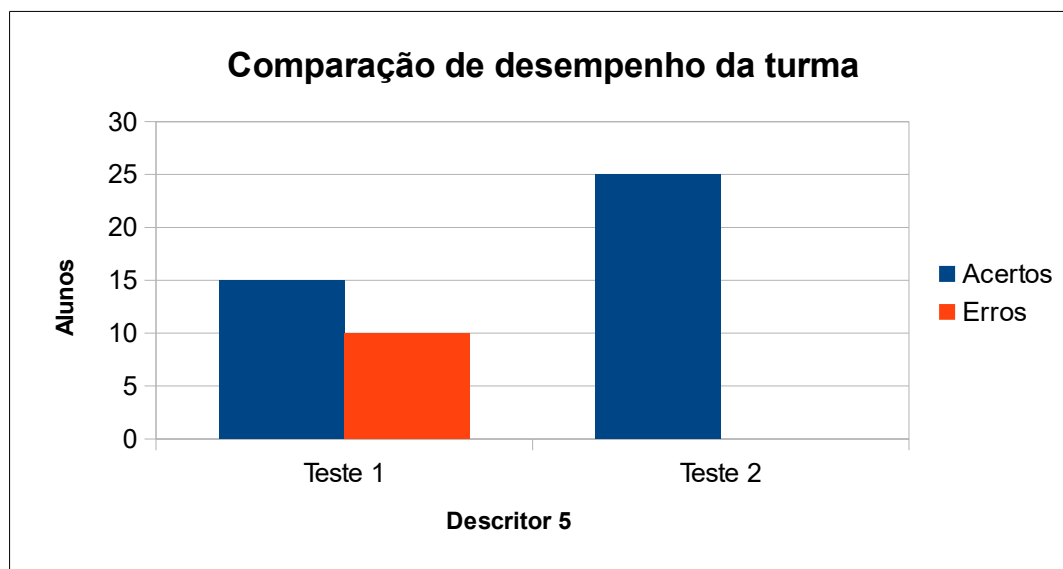
Gostaríamos de frisar que, além de pautarmos nosso projeto de pesquisa em estudos teóricos realizados no meio acadêmico, em nossa presença como sujeitos pesquisadores da sala de aula, também analisamos as atividades do material didático elaborado disponibilizado pela Secretaria de Educação – SMED¹¹ do município em que atuamos – *Lendo, interpretando e aprendendo* (SMED, 2015) que

¹¹Secretaria Municipal da Educação - SMED

se constitui de uma Apostila (AP)¹². Esta pode compreender tanto textos e atividades compiladas de outros materiais, como também pode ser constituídas de textos coletados nas mais diversas esferas de circulação da escrita, e atividades elaboradas pelo próprio professor ou, o que também é comum, elaboradas por professores que compõem as equipes de ensino das secretarias de educação. Neste caso, são disponibilizadas aos professores para uso em sala de aula. Analisamos também o conteúdo do Livro Didático (LD)¹³– *Letramento e alfabetização* (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2013/2015), adotado pela escola após análise e reflexão dos professores sobre os conteúdos apresentados para o segundo ano do EF de 2015.

Ambos os materiais (AP e o LD) foram utilizados pela professora da turma durante todo o ano de 2015, esses recursos nos proporcionaram informações sobre o que foi trabalhado em sala de aula diariamente, relacionando tais conteúdos com o que trabalhamos no decorrer das oficinas do projeto. Soubemos, por meio dessa análise e comparação, as semelhanças e as diferenças entre as atividades contidas nos materiais e das atividades das oficinas, referentes aos descritores.

Figura 6 – Análise do desempenho no descritor – D5, Teste 1 e 2



Fonte: Elaborado pela autora.

¹²Exemplos de atividades referentes a esse material didático, Apostila (AP) - *Lendo, interpretando e aprendendo*, estão em ANEXO 4

¹³Exemplos de atividades referentes a esse Livro Didático (LD) - *Letramento e alfabetização*, estão em ANEXO 5.

Quadro 9 – Acertos e erros D5

Descritor 5	Acertos	Erros
Teste 1	15	10
Teste 2	25	0

Fonte: Elaborado pela autora.

Constam na figura 6 os dois resultados das avaliações referentes à habilidade de ler frases. Os dados mostraram que os alunos desenvolveram bem a referida habilidade, uma vez que, no Teste 1, 40% deles (Quadro 8 – 10 erros) não dominavam a leitura de frases e, no Teste 2, tivemos um índice de 100% da turma (Quadro 8 – 25 acertos) conseguindo ler.

Conforme vimos, em nosso projeto, planejamos e desenvolvemos, com os alunos do segundo ano do EF, as oficinas 3, 4 e 5 com o objetivo trabalharmos esse descritor. Assumimos, como escola, o compromisso e a responsabilidade de alfabetizar e aperfeiçoar a leitura de nossos alunos, na tentativa de garantir-lhes, nessa fase inicial, o domínio dessa prática que muito tem a desenvolver-se ao longo de suas vidas. Sobre isso, Saraiva destaca:

Assim, embora o processo de alfabetização se dirija a apropriação das operações de um código – a língua escrita, com seus mecanismos de leitura e escritura complementares entre si, a preparação do leitor efetivo passa pela adoção de um comportamento em que a leitura deixa de ser uma atividade ocasional para integrar-se à vida do sujeito como necessidade imperiosa, de que decorrem prazer e conhecimento. (SARAIVA, 2001, p. 23).

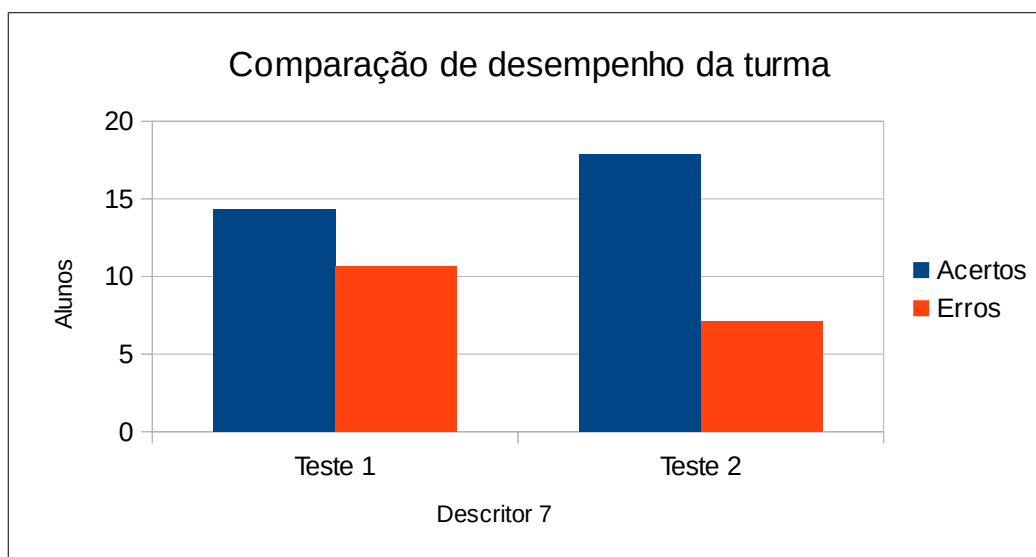
Tendo em vista que a leitura de frases é somente uma parte do processo, buscamos aprimorar essa habilidade com os alunos, com o objetivo de que integrem a leitura a suas vidas, como fonte de crescimento pessoal e intelectual, conforme exposto pela autora. Considerando que nossas oficinas ocorreram, em sua maioria, em contraturno do horário de aula dos alunos, e que a habilidade de ler frases também esteve presente nos conteúdos e eventos trabalhados pela professora da turma, por meio de atividades escritas no quadro, assim como pelas perguntas apresentadas, na AP no LD, após a leitura de cada texto (constantes nos anexos 4 e 5), podemos dizer que o resultado obtido, de um melhor desempenho no Teste 2, não foi somente mérito do trabalho desenvolvido no projeto especificamente nas

oficinas anteriormente mencionadas, mas sim de um trabalho em conjunto, mesmo que indiretamente, com a professora da turma.

Diante disso, constatamos que nosso trabalho com o projeto contribuiu para reforçar a experiência e a prática da leitura, nesse caso ler frases, ampliando, paulatinamente a capacidade de o aluno ler, compreender e refletir sobre o que lê. Isso se coaduna com o defendido por Saraiva: “A autonomia na leitura desenvolve-se como aumento da experiência, na medida em que ocorre a ampliação do conhecimento que servem de apoio à identificação de palavras, de frases [...]” (SARAIVA, 2001, p. 33). Entendemos, com a reflexão da autora, que quanto mais estimulado e exposto a eventos de leitura o aluno estiver, maiores são as chances de um aprendizado eficaz e, à medida que isso acontece, mais confiança o aluno poderá adquirir em relação ao seu potencial leitor, além da possibilidade de uma apropriação cada vez maior da liberdade de seguir seu próprio percurso leitor e de fazer suas próprias escolhas, conforme mencionamos no capítulo 1 – seção 1.1 com a contribuição teórica de Foucambert (1994).

Continuamos nossa reflexão e análise dos resultados obtidos antes e depois do desenvolvimento do projeto de mediação. Vejamos o próximo descritor.

Figura 7 – Análise do desempenho no descritor – D7, Teste 1 e 2



Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 10 – Acertos e erros D7

Descritor 7	Acertos	Erros
Teste 1	14	11
Teste 2	18	7

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados gerados se referem ao D7, cuja habilidade avaliada é reconhecer o assunto do texto com base em três aspectos: D7.1 – com apoio de recursos gráficos (imagens ou tópicos listados no interior do texto), D7.2 - com base no título e D7.3 – por meio da leitura individual sem apoio de nenhum dos recursos previstos nos outros dois (D7.1 e D7,2). Todos os três têm como objetivo verificar a habilidade do aluno de reconhecer ou identificar qual é o assunto principal do(s) texto(s). Ressaltamos que nos dois Testes os textos apresentaram-se variados, entretanto, para essa habilidade houve uma predominância dos textos do gênero científico.

Lembramos que nesse gráfico mostramos a média de acertos das questões do referido descritor. Sobre essa questão, não nos alongaremos, pois já mencionamos anteriormente, sendo que, em uma mesma avaliação um mesmo descritor pode ser avaliado em mais de uma questão, assim como ocorreu no Teste1 e também no Teste 2.

Observando os resultados, constatamos uma melhora significativa (conforme Quadro 9), mesmo que pequena, pois, no Teste 1, tínhamos um percentual de 56% da turma que mostrou dominar a habilidade; já no Teste 2, esse índice passou para 72%. Ou seja, se pensarmos em número de alunos, antes, no Teste 1, 14 alunos dominavam a habilidade e no Teste 2, esse número passou para 18 alunos, isto é, além dos 14 mais 4 alunos da turma conseguiram superar a dificuldade apresentada na primeira avaliação. Ou ainda visto por outro ângulo, no Teste 1, 11 alunos mostraram não dominar a habilidade leitora neste descritor e no Teste 2 esse número diminuiu, passando para 7 alunos, uma diminuição de 36% dentre aqueles que não dominavam a habilidade.

Acreditamos que tais resultados, se relacionados à progressão que nossos alunos tiveram quanto ao D5 (mencionado anteriormente), mostram que eles estão lendo com mais fluência e com mais atenção, pois as questões do Teste 2 que avaliaram o D7, exigiram dos alunos uma reflexão sobre o texto. Visto que as

alternativas, em sua maioria, apresentaram termos ou expressões que os alunos encontravam explicitamente no texto, mas nem por isso eram as respostas corretas. Entendemos que determinadas complexidades servem para verificar a atenção, compreensão e interpretação dos alunos em relação às informações apresentadas tanto no texto como nas alternativas propostas.

Assim, coube aos alunos uma análise e uma reflexão, a ponto de perceberem que a alternativa que deveria ser marcada (a correta) envolvia tais termos; porém, expressos de outra forma, mais implícita. Sobre esse quesito, destacamos as palavras de Bortoni-Ricardo e Machado: “Não há análise do texto quando apenas se retiram dele palavras sobre as quais se formulam questões [...]. O texto é central e deve ser visto como parte da atividade discursiva” (ALVES, 2013, p. 18-19).

Em nossa oitava oficina, trabalhamos com nossos alunos a habilidade de reconhecer o assunto do texto – o D7. Orientamos nossas atividades para desenvolver tal habilidade, tendo em vista uma perspectiva interacional e discursiva, já defendida por nós ao longo desta pesquisa, visando alcançar a compreensão do texto a partir de reflexões. Para isso, iniciamos nosso trabalho com enfoque primeiramente:

– na decodificação, sendo essa a primeira etapa, e por sua vez de fundamental importância para o processo leitor como um todo. Refere-se a um dos quatro processos de leitura mencionados por Menegassi (1995). Concordamos com as reflexões apresentadas pelo autor, quando defende que a decodificação possui uma estreita ligação com o significado da palavra e com sua compreensão, por isso, é de considerável importância que ela seja bem-sucedida. Pautamos também nosso trabalho na referida oficina, considerando a contribuição teórica de Klein (2002), a qual nos ensina que a aprendizagem de um conteúdo, se referindo ao texto escrito, depende, num primeiro momento, da ação de decodificá-lo.

– na interação autor-texto-leitor e, para tanto, norteamos nossa ação a partir das reflexões e contribuições teóricas das autoras Koch e Elias (2012) e também de Costa-Hübes e Barreiros (2014), as quais explicam que nessa concepção a leitura se caracteriza com base nos recursos e conhecimentos linguísticos apresentados no texto, por meio do contexto do diálogo, pelo conhecimento de mundo do leitor e das lembranças adquiridas em outros momentos, fatores que tornam o leitor a partir

dessa perspectiva, ativo, capaz de construir um sentido possível ao texto e de posicionar-se concordando ou não, refletindo sobre aquilo que leu.

Após a realização desse trabalho com a decodificação e a interação, pressupomos que os alunos participantes tiveram uma maior possibilidade e condição de identificarem o assunto do(s) texto(s) em questão.

Acreditamos que nosso papel enquanto professores é o de efetivar um ensino que colabore e contribua com a ampliação do processo de aprendizagem do aluno. De acordo com reflexões de Cagliari “O professor tem uma tarefa a realizar em sala de aula e não pode ser um mero espectador do que faz o aluno ou um simples facilitador do processo de aprendizagem apenas passando as tarefas” (CAGLIARI, 1998, p. 67-68).

Reconhecemos que trabalhamos apenas quatro aulas, contudo nosso enfoque e planejamento, nesse período, foi total e exclusivamente para desenvolver o ensino e a aprendizagem desse descritor. Pesquisando o LD (de 240 páginas), mencionados em nota de rodapé 7 e 9, verificamos, em todo o livro didático, que em apenas uma unidade havia uma pergunta que questionou o aluno sobre o assunto do texto. É apresentado na unidade 9 em uma proposta para trabalhar o gênero carta. Nessa, assim como em todas as outras, é reservado um espaço/momento de interpretação do texto, no qual observamos a pergunta: Questão 1 – letra b: “Qual é o assunto da carta?” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 144).

No restante das unidades, de um total de 12, no espaço para interpretação e para atividades referentes, não encontramos outra pergunta ou sugestão de encaminhamentos de atividades que questionassem os alunos ou os levassem a refletir sobre o assunto do texto. Situação semelhante também constatamos na AP (de 88 páginas) elaborada pela SMED, com a diferença de que nesse material não encontramos nenhuma questão ou atividade que fizesse uma menção, pergunta, ou encaminhasse o aluno a refletir sobre o assunto dos textos trabalhados – gêneros discursivos/textuais.

As atividades de interpretação apresentadas nesses materiais, em sua grande maioria, apresentam seu foco no texto, pautadas em uma busca explícita de informações, como podemos observar em alguns exemplos retirados de textos apresentados na AP: “Por que a pequena sereia era triste?”; “Onde o leão dormia?”; “O que é um dicionário?”, “Para que serve uma agenda?”; “Escreva o nome do

autor”; “A baleia faz uma pergunta ao golfinho. Escreva-a”. (outros exemplos constam nos anexos 4 e 5).

Por vezes, o MD apresenta atividades mais voltadas para o leitor cujo enfoque é em uma opinião pessoal do aluno sobre o tema tratado no texto: “Você tem uma agenda? O que você faz nela?”; “Você já recebeu um cartão? () sim () não” (constante no anexo 4), um encaminhamento que não caracteriza, necessariamente, uma compreensão e interpretação textual por parte do aprendiz.

Nesse sentido Marcuschi (2008) argumenta,

Concebendo a compreensão como processo, fica evidente que ela não é uma atividade de cálculo com regras precisas ou exatas. Contudo, se compreender não é uma atividade de precisão, isto também não quer dizer que seja imprecisa e de pura adivinhação. Ela é uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução [...]. (MARCUSCHI, 2008, p. 256).

Desta forma, mesmo que vários leitores façam uma mesma leitura, não significa que se possa seguir um caminho de uma compreensão qualquer. Não podemos enquanto leitores considerar, como o próprio autor chamou, de um “vale tudo”, pois, assim como temos compreensões que são possíveis, temos outras que não o são.

Observamos que há outras atividades que também constituem a AP e o LD (constantes nos anexos 4 e 5). Essas, por sua vez, são elaboradas com base no texto pensando na aprendizagem da língua com ênfase no código, na estrutura (letras, sílabas, frases, versos...) ou seja, conforme vimos no capítulo 1 deste trabalho, especificamente em Koch e Elias (2012), a leitura nessa perspectiva corresponde à língua enquanto estrutura, um instrumento que visa à comunicação e esta concepção, cujo enfoque é o texto, constatamos no material conforme seguem alguns exemplos: “Circule os números”; “Sublinhe as palavras”; “Com a ajuda do seu professor escreva em ordem alfabética [...]”; “Grife nas listas as palavras que contenham o som j”; “Complete com as vogais, descubra o animal e ilustre a canção”; “Copie do texto as palavras com **ão**”, “Circule no texto *a pequena sereia* todas as palavras que iniciam com e [...]” entre outras.

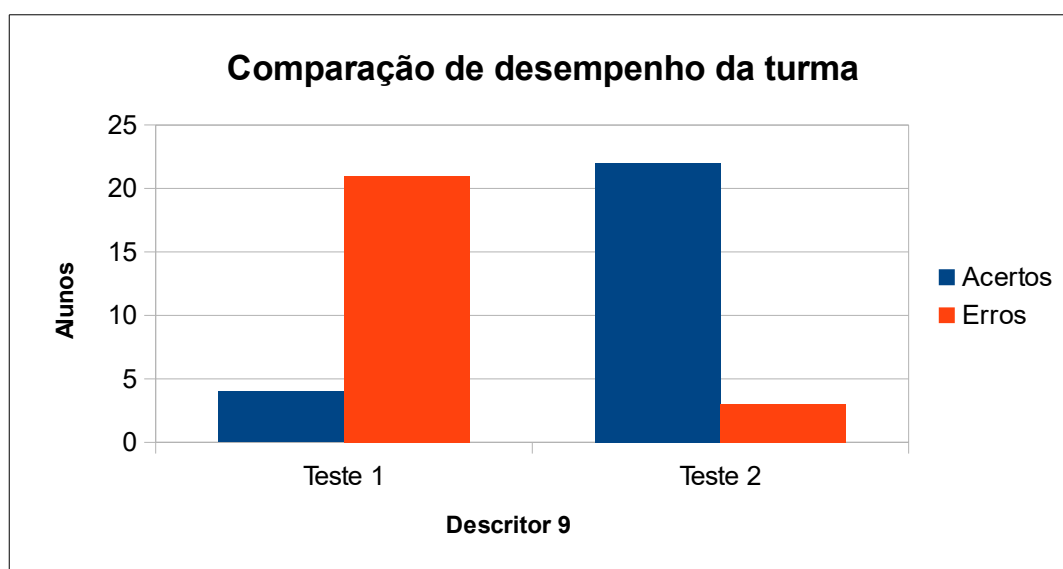
Sabemos que essas atividades, mais voltadas para a estrutura textual, também fazem parte do processo de aprendizagem e em muitos casos auxiliam os alunos a fixar conteúdos relacionados ao som de letras, sílabas e ortografia vistos no texto,

porém as apresentamos para mostrar ao nosso leitor que elas também são com foco no texto conforme já mencionamos anteriormente.

Diante dessas perspectivas e concepções, a compreensão e a interpretação ficam limitadas à decodificação, que mesmo se constituindo como parte importante do processo leitor, quando tomada como única na condição de ato de ler, poderá tornar a leitura problemática, conforme mencionou Klein (2002), pois a leitura proposta com essa finalidade não conduz o aluno à reflexão e a “[...] construção do significado não envolve negociação entre o leitor e o texto e muito menos atribuição de significado por parte do leitor; o significado é simplesmente construído através de um processo de extração” (LEFFA, 1999, p. 6), caracterizando-se como um processo mecânico e pouco significativo. Logo, a compreensão não constitui ao que Marcuschi (2008) chamou de “atividade dialógica”, aquela que ocorre na relação com o outro.

Nossa próxima análise é referente ao descritor D9 – habilidade de identificar repetições e substituições relacionados à coesão e coerência do texto. Veremos com mais detalhes os dois resultados.

Figura 8 – Análise do desempenho no descritor – D9, Teste 1 e 2



Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 11 – Acertos e erros D9

Descritor 7	Acertos	Erros
Teste 1	4	21
Teste 2	22	3

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos (conforme Gráfico 8 e Quadro 10), de certa forma, uma inversão de dados, pois, no Teste 1, 16% (4 alunos) mostraram dominar a habilidade e 84% (21 alunos) ainda não a dominavam; no Teste 2, o resultado foi outro: 88% (22 alunos) mostraram dominar a habilidade e apenas 12% (3 alunos) ainda não dominam. Esse é um índice de melhora muito significativo, considerando que os alunos (como veremos mais adiante), praticamente não estudaram, com base na análise do material didático, esse conteúdo em sala de aula. Desta forma, pressupomos que as aulas do projeto contribuíram para que o aluno se apropriasse desse aprendizado.

Buscamos em nosso trabalho com o projeto – na nona oficina – cujo propósito foi desenvolvermos a habilidade de identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e a coesão textual – D9, encaminhar discussões e atividades com o objetivo de ensinar aos alunos e a fazer com que percebessem as possibilidades de substituímos termos no texto, mantendo o mesmo sentido e também de identificar essas substituições quando elas aparecem.

De acordo com Marcuschi (2008), os processos de coesão estruturam, por meio de recursos conectivos e referenciais, a sequência do texto: “Constituem os padrões formais para transmitir conhecimento e sentidos” (MARCUSCHI, 2008, p.99). E a coerência, para o autor, é a relação de sentido manifestada e estabelecida entre os enunciados: “Na verdade, a coerência providencia a continuidade de sentido no texto e a ligação dos próprios tópicos discursivos” (MARCUSCHI, 2008, p.120). Em suma, essa habilidade requer um leitor capaz de identificar a função de elementos que colaboram com a sequência lógica do texto. Pensando em uma concepção de leitura, esse descritor, o D9, tem seu foco mais centrado no texto, pois avalia a habilidade de o aluno observar, reconhecer e possibilitar a ele a apropriação de elementos linguísticos utilizados para a estruturação textual.

Entretanto, consideramos que tal reconhecimento deva ocorrer de uma forma que não se resuma somente a uma mera decodificação, localização ou classificação de tais elementos, mas também de uma compreensão do texto como um todo. Para

Costa-Hübes (2015), “é preciso ir além, reconhecendo a função que exercem na construção de sentidos naquele contexto discursivo” (COSTA-HÜBES, 2015, p. 12).

Diante desse entendimento, procuramos realizar com os alunos um trabalho objetivando uma compreensão ampla e global do texto. Para iniciarmos as atividades com esse descritor, partimos da estratégia de antecipação, a qual pertence a uma das quatro estratégias (antecipação, seleção, inferência, verificação) apresentadas por Fernandes e Andreu (2001) e Menegassi (2010). Além da antecipação, o trabalho com a oficina também envolveu a decodificação e a interação autor-texto-leitor já vistas e mencionadas na análise do D7, assim como da estratégia de verificação, visando confirmar ou não as hipóteses levantadas pelos alunos no momento da antecipação.

Ao desenvolvermos as atividades, durante a oficina, percebemos que na oralidade os alunos facilmente identificavam a quem se referia determinado termo; contudo, a dificuldade residia na compreensão e clareza desses recursos no momento da leitura, por isso, realizamos um trabalho discutindo com os alunos cada uma das frases do texto e esclarecendo dúvidas em relação ao vocabulário, procedendo da mesma forma em relação às alternativas. Conforme foi previsto em nosso planejamento, dinamizamos uma atividade mais prática, visando “facilitar” o entendimento, pressupondo que nossos alunos estão iniciando seu repertório de conhecimento teórico e um exemplo de quando e de que forma usar sinônimos, pronomes ou outras formas de valor pronominal para substituir ou retomar termos, possibilitaria que eles tivessem mais oportunidade e caminhos de entender o que ensinamos.

De acordo com Koch e Elias (2012),

A retomada é a operação responsável pela manutenção em foco, no modelo de discurso, de objetos previamente introduzidos, dando origem às cadeias referenciais ou coesivas, que são responsáveis pela progressão referencial do texto. (KOCH; ELIAS, 2012, p. 131).

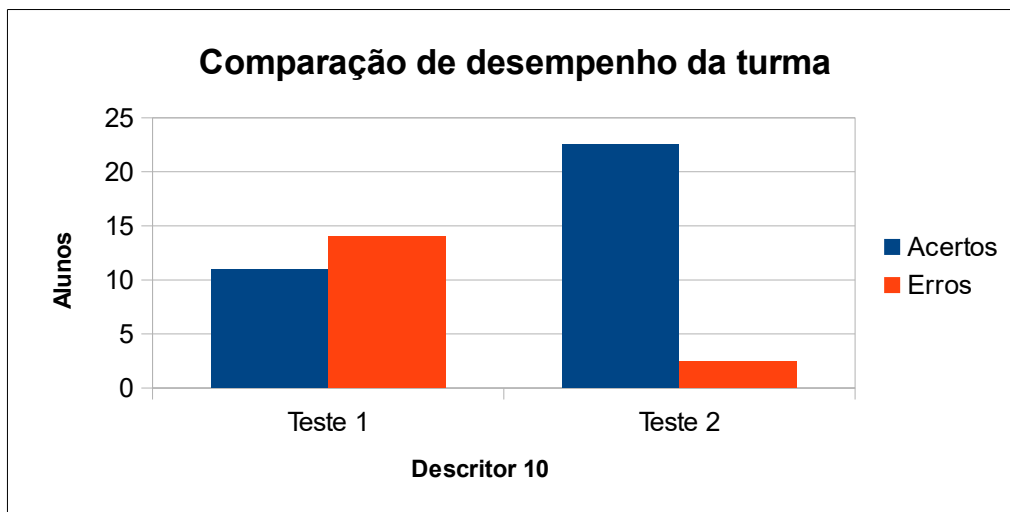
A prática de nossa atividade, para trabalhar e desenvolver a aprendizagem do D9, teve como objetivo principal mostrar para o aluno que podemos manter nosso discurso sem precisar repetir, com tanta frequência os termos. Que podemos também retomar expressões nos referindo a elas com outras palavras, dando continuidade ao texto sem com isso, nos tornarmos incoerentes.

Consultando o material didático, tanto o LD como a AP, encontramos uma única atividade/questão, no LD, referente ao assunto. Foi mencionada na unidade 4, “História em quadrinhos”, atividade 1 – letra (a), com a pergunta: “A que personagem se refere a palavra **ela**?” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 70). Já na AP, não encontramos menção sobre esse conteúdo. Assim, como já frisamos, o encaminhamento das leituras e das atividades, em ambos os materiais, focalizam, com mais ênfase a decodificação com busca e extração de informações no texto, além de variadas atividades pautadas na forma e na estrutura da palavra. Nesse sentido, consideramos relevantes as reflexões de Marcuschi (2008), em relação à metáfora do conduto – compreender é decodificar:

[...] conduzem a metáfora da língua como veículo ou instrumento de construção de sentido e envolvem o sujeito isolado no processo. Centram-se no código e na forma linguística como o principal objeto de análise. Nesse caso, prevalece a função informacional e ao autor/falante a tarefa de pôr as ideias no papel ou nas palavras [...]. (MARCUSCHI, 2008, p. 238).

Tal reflexão vai ao encontro das contribuições teóricas de Koch e Elias (2012) que concebem a língua com foco no autor e/ou no texto como um produto do pensamento do autor e, nesse caso, o leitor exerce papel passivo em relação ao texto; porém, reforçamos nosso entendimento de que ler e compreender demanda, de nós como leitores, mais que dominar um instrumento. É relacionar as ideias apresentadas no texto com nosso conhecimento já adquirido sobre o assunto; é refletir sobre o que se lê integrando as informações as nossas práticas sociais. Essa compreensão do texto também está estreitamente ligada à inferência, assunto da nossa próxima análise com o descritor D10, cuja habilidade se refere à capacidade do aluno de inferir informações implícitas do texto.

Figura 9 – Análise do desempenho no descritor – D10, Teste 1 e 2



Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 12 – Acertos e erros D10

Descritor 10	Acertos	Erros
Teste 1	11	14
Teste 2	22,5	2,5

Fonte: Elaborado pela autora.

Constatamos (conforme Gráfico 9 e Quadro 11), uma progressão bastante expressiva em relação aos resultados obtidos no Teste 1 e depois no Teste 2. Enquanto no Teste 1 tínhamos 45% (11 alunos) que mostraram dominar a habilidade e 55% (14 alunos) que ainda não a dominavam, no Teste 2, o índice dos que não dominam caiu para 10%. Sendo, 90% (cerca de 22 alunos) mostraram dominar a habilidade e apenas 10% (cerca de 2 alunos) mostraram que ainda não dominam.

Com esses dados constatamos que, da realização de um teste até o outro, tivemos um índice de 46% dos alunos que evoluíram e conseguiram melhorar sua capacidade leitora em inferir informações implícitas contidas no texto. Ou seja, do Teste 1 (11 alunos) para o Teste 2 (22 alunos), observamos que dobrou o número de alunos que se apropriaram da habilidade.

Em nossa décima oficina, desenvolvemos um trabalho com os gêneros tirinha e piada, visando à leitura e à compreensão para além do que é apresentado explicitamente na superfície do texto, procurando relacionar as informações dadas no texto pelo autor, pensando no contexto, na produção e principalmente com base no conhecimento de mundo dos alunos. Buscamos trabalhar de uma forma que os alunos pudessem fazer a “ponte de sentido”, expressão vista em Menegassi (2010).

Nosso propósito foi estimular os alunos para que conseguissem estabelecer uma ligação entre o conteúdo que leram com aquilo que já conheciam sobre o assunto, com vistas para além do que o texto apresentou. Pressupomos que, para nosso aluno conseguir compreender o processo de inferir e consiga

[...] lidar com a inferenciação durante a leitura de um texto, é necessário que ative uma série de conhecimento e estabeleça um elo entre o texto e seu contexto de produção, o que requer um leitor capaz de ultrapassar o nível da decodificação, ou seja, da leitura explícita do texto. (SIMIONI; ZAGO, 2014, p. 67).

Diante do exposto, entendemos que a inferência é uma estratégia que precisa ser ensinada para aos alunos, lendo, observando com eles os detalhes do texto que contribuem para a interpretação, orientando-os para o fato de que muitas vezes mesmo com ausência de texto escrito, podemos pressupor o contexto de produção, o cenário, os personagens, o tempo e o espaço. Para Marcuschi (2008),

As inferências na compreensão de texto são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica. (MARCUSCHI, 2008, p. 249).

Por vezes, as inferências são tão ou mais relevantes que as informações apresentadas no texto, pois podem levar a reflexões que não estão expressas e somente são passíveis de compreensão para além do “visual” (LEFFA 1996) do texto, ativando e resgatando informações “não-visuais” (SMITH, 1999), conhecimentos prévios guardados em nossa memória, por crenças, valores e princípios que temos ou ainda pelas “circunstâncias em que o texto é lido e os conhecimentos das leis do discurso” (MARCUSCHI, 1999, p. 101/102). Todos esses fatores poderão contribuir para que a compreensão se efetive e se evidencie.

Analisando as atividades da AP em relação ao D10, verificamos uma proposta de trabalho com o gênero “História em quadrinhos” (FOZ DO IGUAÇU, 2015, p. 9) que trouxe um diálogo entre dois passarinhos, um aparentemente maior e mais experiente e outro menor, sobre a ação dos caçadores. No mesmo material, há um trabalho proposto com outros dois textos do gênero tirinha. A primeira apresenta um diálogo entre o personagem Chico Bento e a professora, já a segunda, é o

personagem Cebolinha se divertindo com eco, (textos e atividades constantes no anexo 4).

Embora os três textos apresentem várias questões que possibilitem a interação entre o leitor e o texto, observamos que somente o encaminhamento da atividade 2, letra (a) incentivou o aluno/leitor a refletir sobre a leitura que fez, com a pergunta: “O que dá humor à história?” (FOZ DO IGUAÇU, 2015, p. 73), pois o leitor, para entender, precisou resgatar e lembrar as características desse personagem, ter noção do que é eco, o que acontece, em que situações e onde pode ocorrer. Todavia, as outras questões, apresentadas no material, não remetem a tal reflexão e possuem o foco ora no texto ora no leitor, assim como nos casos anteriores, indagando o aluno para opinião pessoal sobre o assunto como, por exemplo “Quais revistas em quadrinhos você conhece?”, “De qual você mais gosta?”

Pressupomos que questões como essas que exemplificamos, proporcionam momentos para que o aluno opine e participe ativamente da aula. Entretanto, para respondê-las, entendemos que ele não necessita compreender o sentido global do texto. Conforme mencionou Costa-Hübes (2015), compreender globalmente um texto, requer decodificação, pensar em quem produziu, identificar qual foi a intenção desse autor e por fim, colocar-se como leitor que possui um conhecimento capaz de interagir com o texto e o autor.

Seguindo nessa concepção, em relação à habilidade de inferir informações, Simioni e Zago expressam,

A inferenciação como processo de construção de sentido está atrelada à concepção de leitura por nós assumida, sustentando-se na compreensão de que o significado do texto se constrói a partir da interação entre autor-texto-leitor, mediados pelo discurso. Nesse diálogo o texto não se manifesta como algo pronto e acabado [...]. (SIMIONI; ZAGO, 2014, p. 70).

A partir desse entendimento e tendo em vista um trabalho que objetiva o ensino de inferir, a construção de sentido nesse processo não se situa em identificar e extrair informações previamente codificadas, mas sim, de resgatar e ativar conhecimentos a partir de tais informações. Sobre a produção de inferências globais, Rojo explica,

Nem tudo está dito ou posto em um texto. O texto tem seus implícitos ou pressupostos que também têm de ser compreendidos numa

leitura efetiva. Para fazê-lo, o leitor lança mão, ao mesmo tempo, de certas pistas que o autor deixa no texto, do conjunto da significação já construída e de seus conhecimentos de mundo, inclusive lógicos. (ROJO, 2002, p. 6).

Em relação ao LD, havia, na unidade 4, um texto do gênero história em quadrinhos: “A surpresa da festa” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 66), e no espaço de interpretação eram seis atividades relacionadas ao texto. Dentre elas, verificamos que a questão 4 apresenta um trabalho voltado para a compreensão pela inferência. Com a pergunta: “Pelo que acontece na história, o que quer dizer **espírito de porco**?” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 71), podemos dizer que essa foi uma questão que exigiu uma reflexão por parte do aluno/leitor para além das informações expressas no texto, pois ele precisou inferir, por meio de uma relação entre as expressões, o texto e o contexto, que não se tratava de um elogio feito a alguém. As outras questões da unidade (constantes no anexo 5) também apresentavam foco no texto e/ou no leitor.

Os resultados do Teste 2 nos mostraram que tivemos avanços com os alunos em relação ao desenvolvimento e ao desempenho de habilidades leitoras. Não obtivemos 100% de aproveitamento nos descritores (com exceção do D5); todavia, uma significativa melhora nas habilidades referentes aos: D7, D9 e D10, ou seja, tivemos acertos/sucesso e erros/insucesso.

Percebemos ambos os resultados como positivos, sendo o sucesso como demonstração de que nosso trabalho de mediação didático-pedagógica contribuiu de alguma forma para com o aprendizado de nosso aluno. O insucesso, por outro lado, demonstra que precisamos rever e reorganizar nosso planejamento, em alguns descritores, para que nossos alunos possam alcançar um aprendizado mais efetivo e, conseqüentemente, um melhor desempenho na avaliação. Sobre essa questão, Luckesi (2011), argumenta:

[...] o não sucesso é, em primeiro lugar, um indicador de que ainda não se chegou à solução necessária, e, em segundo lugar, a indicação de um modo de como não se resolver essa determinada necessidade. O fato de não chegar à solução bem-sucedida indica, no caso, o trampolim para um novo salto. (LUCKESI, 2011, p. 197).

Não alcançar o total êxito como esperado nos ensina especialmente como não agir em uma próxima vez, ou de que o planejamento requer revisão em alguns aspectos. No contexto da PB e diante dos resultados do Teste 2, verificamos que o

D7, tem uma estreita ligação com os D9 e D10, pois o trabalho desses três descritores é pautado em leitura de textos, poderia ser trabalhado com mais exposição dos alunos nos mais diversos eventos de leitura, além de destinar um tempo maior para o trabalho e exploração de cada um dos textos, considerando os diferentes tempos que cada aluno precisa para aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de fazermos algumas considerações sobre a pesquisa como um todo, gostaríamos de registrar que, durante esse percurso, tivemos todo apoio necessário, tanto da direção e supervisão da escola em relação a documentos, as datas e a horários, como também da professora da turma, fator que contribuiu e possibilitou nossa dedicação à pesquisa e especialmente à realização do projeto de mediação didático-pedagógica visando ao ensino e à aprendizagem dos alunos em relação à leitura.

Vimos nesse estudo que o ensino da leitura envolve a compreensão, por parte de nós professores, de um processo em relação ao aprendizado dos alunos, pois esses possuem ritmos e formas de aprender diferentes um do outro. Pressupomos que nossa ação na condição de professores, diante dessa heterogeneidade e diversidade de uma sala de aula, seja conciliar conhecimento e experiência, buscando proporcionar um ensino efetivo e significativo para nosso aluno.

Vivenciamos também as experiências que o aluno traz consigo, relacionadas a toda uma história familiar e por sua vez social, aspectos que estão diretamente atrelados ao seu desenvolvimento e desempenho escolar. Questões essas, que nós professores também precisamos trabalhar com o aprendiz para chegarmos ao objetivo que é ensinar. E nesse objetivo está a apropriação da habilidade de ler em diversos contextos e com as várias linguagens, entre elas a do texto escrito que envolve desde os princípios da decodificação, características e particularidades, além da compreensão e interpretação.

Buscamos em nossa trajetória, enquanto pesquisadores e participantes da pesquisa, nos envolver com um assunto presente em nossa vida diária e especialmente profissional, a leitura. Para aprofundarmos nosso estudo sobre esse assunto e fundamentar nossa investigação, foram de grande relevância as contribuições teóricas de Lajolo (2006), Gerladi (2006), Leffa (196), além de Solé (1998), Menegassi (1995), Kleiman (2011) e Koch e Elias (2012). Como professoras de alunos dos anos iniciais, interessou-nos saber sobre as habilidades leitoras na fase de alfabetização. E para o desenvolvimento desse estudo foram fundamentais as reflexões teóricas e esclarecedoras de Barbosa (2013), Lemle (2009), Cagliari

(2002), Klein (2002) e Soares (2004), especificamente ao desempenho de alunos de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal localizada no Oeste do Paraná. Para isso, nos pautamos em um instrumento de avaliação da alfabetização – a Provinha Brasil de 2015 que, por sua vez ocorre duas vezes no ano. Assim temos: Teste 1 e 2. E também nos materiais que foram utilizados em sala de aula pela professora da turma, durante o ano letivo em que realizamos nossa pesquisa.

Durante esse período, a pergunta norteadora desta pesquisa foi: o projeto de mediação elaborado e aplicado contribui para que os estudantes tenham uma melhor atuação em leitura no Teste 2 da Provinha Brasil? Além da pergunta, buscamos alcançar os três objetivos para os quais nos propomos no início da investigação:

- a) diagnosticar quais os descritores do Teste 1 de leitura da Provinha Brasil 2015 não dominados pelos alunos do 2º ano;
- b) enfatizar o ensino dos descritores não dominados pelos alunos, por meio da elaboração e aplicação de um projeto de mediação;
- c) analisar os resultados obtidos quanto à leitura, à compreensão e à interpretação dos textos após aplicação do Teste 2, comparando-os com os resultados do Teste 1.

Aferimos, após essa trajetória de estudos e o cumprimento dos objetivos, que mesmo esse instrumento de avaliação – a PB – apresentando algumas lacunas e limitações, ela pode contribuir significativamente para o direcionamento e planejamento do trabalho pedagógico em sala de aula, especialmente do professor, pois avalia, logo ao início da escolaridade, habilidades importantes que devem ser ensinadas e aprimoradas com os alunos durante toda a sua permanência acadêmica possibilitando que adquiram autonomia e proficiência enquanto leitores. Assim, acreditamos que tal avaliação torna-se positiva e importante, a cada ano, com vistas ao alcance de uma aprendizagem mais eficaz na formação dos alunos naquilo que se refere à leitura, compreensão e interpretação.

Entretanto, concordamos com posição e reflexão de autores como Morais (2012), que apontam que esse instrumento de avaliação apresenta uma incompletude em não avaliar, por exemplo, a habilidade da escrita e/ou produção textual do aluno. Esse aspecto que poderia ser incorporado à avaliação,

possibilitando a identificação das habilidades dos alunos em relação ao traçado, à segmentação, à construção e à articulação de ideias, assim como da informatividade apresentada no texto pelo aluno. Ou do contrário, um diagnóstico de suas dificuldades quanto a esse quesito.

Se, por um lado, a PB apresenta suas lacunas, verificamos que o MD analisado, tanto na AP como no LD, mostra um considerável distanciamento entre a forma como é desenvolvido o trabalho com o texto e o encaminhamento das atividades na alfabetização dos anos iniciais, quando comparado às habilidades e, por sua vez, os textos e questões que são avaliados na PB. Conforme mencionamos acima, tal distância é observada principalmente nos descritores D7 e D9, que requerem dos alunos a identificação do assunto do texto e o reconhecimento de repetições e substituições – aspectos textuais como a coesão e coerência.

Com a análise e estudo, observamos que essas habilidades não foram satisfatoriamente contempladas no material didático de 2015 trabalhado em sala de aula, para que os alunos tivessem condições mínimas de serem avaliados. Em outras palavras, a avaliação apresenta propostas de questões, como as mencionadas, que os alunos desconhecem, isto é, que não viram e/ou trabalharam em sala. Todavia, temos plena ciência de que muitos conteúdos que são ensinados no início da alfabetização firmam-se efetivamente como aprendizado ao longo dos primeiros anos de escolarização, considerando que cada aluno tem seu tempo para aprender.

No entanto, cabe ressaltar que surpreendeu-nos o fato de que, após oito anos de existência da PB, o MD utilizado em sala, e renovado a cada dois ou três anos, não apresentar, ao menos no material destinado ao professor, um encaminhamento (algo como uma caixinha, ao lado, explicando, sugerindo e/ou orientando-o da forma de como proceder visando ao desenvolvimento desses descritores) para ensinar ou iniciar um trabalho com os alunos, com vistas a refletirem sobre o que leem, pensar o tema discutido no texto e observarem a forma de como esse é construído e 'amarrado' entre as partes.

Disso posto, acreditamos que, após o levantamento de dados, a elaboração e a aplicação do projeto de mediação didático-pedagógica e a análise dos resultados finais, podemos responder à nossa indagação feita no início da pesquisa. Consideramos, com base nos resultados obtidos e também por meio da análise do MD que sim, o projeto de mediação teve sua parcela de contribuição e de

responsabilidade para que os alunos do 2º do EF alcançassem um melhor desempenho leitor na Provinha Brasil – Teste 2 de 2015, especialmente no que diz respeito aos descritores D7, D9 e D10, para os quais buscamos em nosso projeto trabalhá-los focalizando uma concepção mais voltada para o foco autor-texto-leitor, conforme apresentado no aporte teórico e nas análises dos resultados deste trabalho.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Targélia S. de **Avaliação da educação e da aprendizagem**. Curitiba: Iesde, 2006.

ALMEIDA, Shiderlene V. de. **Metodologia da pesquisa**: metodologia, método e técnica. Medianeira, 2012. 5 f. (Texto digitado).

ALVES, Maria do R. do N. **O ensino da gramática nas séries iniciais**. In: BORTONI-RICARDO, Stella M.; MACHADO, Veruska R. (Orgs). Os Doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2103.

AMOP. **Currículo básico para a escola pública municipal**: Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais, Cascavel: Gráfica Assoeste e Editora Ltda, 2014.

BALLESTER, Margarita; et al. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Tradução: Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Fontes, 1992; 2011.

BARBOSA, José J. **Alfabetização e leitura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BORGATTO, Ana T; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Letramento e alfabetização**. PNLD: 2013/2015. São Paulo: Ática, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa**. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 dez 2014.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. MEC, SEB, DICEI. 2013. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 dez 2014.

_____. Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira – INEP/Provinha Brasil. **Matriz de referência da avaliação**, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 02 set. 2015.

_____. _____. **Guia de elaboração de itens, 2012**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 02 set. 2015.

_____. _____. **Guia de correção e interpretação dos resultados**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 02 set. 2015.

CAGLIARI, Luiz C. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Mercado das letras, 1998. p. 63-68.

_____. **Alfabetização & linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

CARPANEDA, Isabella; BRAGANÇA, Angiolina. **Letramento e alfabetização**. Coleção Porta Aberta. Manual do professor. São Paulo: FTD, 2014.

CEALE – Centro de alfabetização, leitura e escrita. **Jornal letra A: o jornal do alfabetizador**. Ano 4 – edição especial: Provinha Brasil em debate. Belo Horizonte, junho/julho de 2008.

CAED/UFJF – Centro de políticas públicas e avaliação da educação. Portal da Avaliação – **Avaliação Formativa** diagnóstica. Faculdade de Educação – Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: www.portalavaliacao.caeduff.net.

CELANI, Antonieta A. A relevância da linguística aplicada na formação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, Mailce B. M.; TOMITCH, Lêda (Orgs.) **Aspectos da linguística aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 17-32.

COSTA-HÜBES, Terezinha da C.; BARREIROS, Ruth C. Concepções e capacidades de leitura para o letramento. In: _____; et al. (Orgs). **Descritores da prova Brasil (5º ano)**: estudos e proposições didáticas. São Carlos – SP: Pedro & João Editores, 2014. p. 27.

COSTA-HÜBES, Terezinha da C. Pressupostos teóricos e encaminhamentos para as atividades de leitura. In: _____. (Org). **Atividades e leitura e de análise linguística: 5º ano** Caderno pedagógico 01. Cascavel: ASSOESTE, 2015. p. 12.

COSTA, Marta M da. **Literatura infantil**. Curitiba: Iesde, 2006.

CRISTOFOLINI, Carla. Refletindo sobre a Provinha Brasil a partir das dimensões sociocultural, linguística e cognitiva da leitura. **Alfa**, São Paulo, v. 56, n 1, p 217 - 247, 2012. Disponível em: <<http://www.seer.fclar.unesp.br>>. Acesso em: 12 out 2015.

DIAS, E.; MESQUITA, E. M. de C., FINOTTI, L. H. F.; OTONI, M. A. R.; LIMA, M. c. de.; ROCHA, M. A. de F.; Gêneros textuais e(ou) gêneros discursivos: uma questão de nomenclatura? **Rcaap**, Uberlândia – MG, n 19, p 142-155, 2011. Disponível em: <<http://www.eses.pt/interaccoes>>.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP. Mercado de letras, 2004. (Tradução e organização: Rosane Rojo; Glais Sales Cordeiro).

FERNANDES, Maria; ANDREU, Sebastião. **Os segredos da alfabetização**: teoria e prática para professores e pais. São Paulo: Ediouro, 2001.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FOZ DO IGUAÇU. Secretaria Municipal da Educação. **Lendo, Interpretando e Aprendendo do 2º ano** – Língua portuguesa. Foz do Iguaçu, 2015. Disponível em: <<https://ead.pti.org.br/ntm/>>. Acesso em 10/01/2015.

FRANCO, Maria A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**, 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Luiz C. de; et al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

GERALDI, João W. Prática de leitura na escola. In: _____. (Org.) **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista brasileira de educação**, Niterói, RJ, v. 11, n. 33, p. 450 – 458, set./dez. 2006.

GÖRSKI, Edair M; COELHO, Izete L. Variação linguística e ensino de gramática. **Work. pap. Linguíst.** Florianópolis, SC, v.10, n.1, p. 73 – 91, jan. jun., 2009.

GROPP, Beatrice M. C. Introdução à pesquisa etnográfica. In: PERDIGÃO, Dulce M.; HERLINGER, Maximiliano; WHITE, Oriana M. (Orgs). **Teoria e prática da pesquisa aplicada**. Rio de Janeiro: Campos, 2011. p. 90-92.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HORN, Geraldo B.; DIEZ, Carmen L. F. **Metodologia de pesquisa**. Curitiba: Iesde, 2006.

KLEIMAN, Angela. **Texto & leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 14. ed. São Paulo: Pontes, 2011.

KLEIN, Lígia R. **Alfabetização**: quem tem medo de ensinar? 4. ed. São Paulo: Cortez; Mato Grosso do Sul: UFMS, 2002.

KOCH, Ingedore V. **O texto e a construção de sentidos**. 10. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

_____; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LEAL, Telma F.; BRANDÃO, Ana C. P. **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no ensino fundamental. Organizadoras. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra – D.C Luzzatto, 1996.

_____. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor interação social. In: LEFFA, Vilson J. PEREIRA, A. E. (Orgs). **Ensino de leitura e produção textual**: alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. Disponível em: <www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/perspec>. Acesso em: 18/01/2016.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2009.

LETRAS, Academia Brasileira de. **Dicionário escolar de língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, Luiz A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 8ª reimpressão. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

_____. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, Valdir H. (org.). **Estado de leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 1999. p. 101-102.

MELO, José M. de. Os meios de comunicação de massa e o hábito da leitura. In: BARZOTTO, Valdir H. (org.). **Estado de leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 1999. p. 73.

MENEGASSI, Renilson J.; ANGELO, Cristiane M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, Renilson J. (Org.). **Leitura e ensino**. 2. ed. Formação de professores – EAD Maringá: Eduem, 2010. p. 15-35.

_____. Estratégias de leitura. In: _____. (Org.). **Leitura e ensino**. 2. ed. Formação de professores – EAD Maringá: Eduem, 2010. p. 41-59.

_____. Avaliação de leitura. In: _____. (Org.). **Leitura e ensino**. 2. ed. Formação de professores – EAD Maringá: Eduem, 2010. p. 87-105.

_____. **Compreensão e interpretação no processo de leitura**: noções básicas ao professor. Maringá: Revista Unimar, 1995.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAIS, Artur G. **Ortografia**: ensinar e aprender. 5 ed. São Paulo: Ática, 2009.

_____. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. **Revista brasileira de educação**, Pernambuco, v. 17, n. 51, p. 551 – 572, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 12 out. 2015.

MORAIS, José. **A arte de ler**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1996.

NICOLAU, Marieta L. M.; MAURO, Maria A. F. **Alfabetizando com sucesso**. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Diva M. T. Amostra qualitativa e recrutamento. In: PERDIGÃO, Dulce M.; HERLINGER, Maximiliano; WHITE, Oriana M. (Orgs). **Teoria e prática da pesquisa aplicada**. Rio de Janeiro: Campos, 2011. p.120-121.

OLIVEIRA, João B. A. e. Avaliação em alfabetização. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 375-382, jul./set. 2005. Disponível em: <www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 12 out 2015.

OLIVEIRA, Thaís de; ANTUNES, Renata. Negligência na mediação do professor no trabalho de leitura. In: BORTONI-RICARDO, Stella M.; MACHADO, Veruska R. (Orgs.) **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013. p. 66-79.

PERDIGÃO, Dulce M. Introdução à pesquisa quantitativa. In: _____; HERLINGER, Maximiliano; WHITE, Oriana M. (Orgs). **Teoria e prática da pesquisa aplicada**. Rio de Janeiro: Campos, 2011. 109-115.

PISA – **Programa internacional de avaliação de estudantes** - Inep 2012. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 10 dez 2014.

PPP – **Projeto político pedagógico**. Escola municipal Professora Suzana M. Balen. Foz do Iguaçu, 2012.

ROJO, Roxane **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. LAEL/PUC-SP. São Paulo: 2002.

Disponível em: <debragancapaulista.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 7 set 2015.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 184-207.

SARAIVA, Juracy A. (org.). **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SARAIVA, Mônica; ROSA, Douglas C. da. A leitura como ato de decodificar. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da C. et al. (Orgs). **Descritores da prova Brasil (5º ano)**: estudos e proposições didáticas. São Carlos – SP: Pedro & João Editores, 2014. p. 43.

SAUL, Ana Maria A. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

SEVERINO, Joaquim A. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Thais T. **Avaliação da alfabetização**: um exame de diferentes edições da Provinha Brasil. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

Disponível em: <<http://www.repositorio.ufpe.br/DissertaçãoThais>>. Acesso em: 12 out 2015.

SIMIONI, Claudete A.; ZAGO, Lauciane, P. Procedimentos de leitura: Inferências. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da C. et al. (Orgs). **Descritores da prova Brasil (5º ano)**: estudos e proposições didáticas. São Carlos – SP: Pedro & João Editores, 2014. p. 67-70.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Tradução: Beatriz A. Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Tradução: Luciane de Oliveira da Rocha. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 15-45.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução: Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Solange J. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 13. ed. São Paulo: Papyrus, 2012.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WANDRESEN, Maria O. L.; CIPRIANO, Lucia H. R. **Letramento e alfabetização**. Coleção pequenos exploradores. Manual do professor. Curitiba: Positivo, 2014.

ZILBERMAN, Regina. Sociedade e Democratização da leitura. In: BARZOTTO, Valdir H. (org.). **Estado de leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

ANEXOS

ANEXO 1: CAPA E QUESTÕES REFERENTES À PB – GUIA DE APLICAÇÃO:
TESTE 1

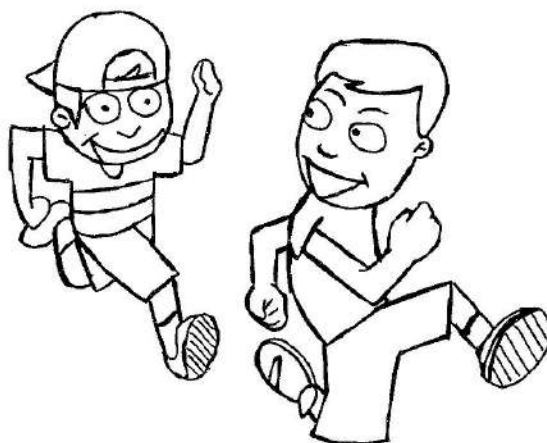


14

LEITURA
GUIA DE APLICAÇÃO
2015 • TESTE 1PROVINHA
BRASIL 2015**Questão 7**

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

 Marque um X no quadradinho que apresenta a frase que vou falar: "AS CRIANÇAS BRINCAM DE PEGA-PEGA".



- (A) AS MENINAS BRINCAM DE ESCONDE-ESCONDE.
- (B) AS CRIANÇAS BRINCAM DE PEGA-PEGA. *7 meninas A*
- (C) AS CRIANÇAS BRINCAM DE CORDA. *4 11 C*
- (D) AS MENINAS BRINCAM DE BOLA. *5 5*

Comentário: Este item avalia a habilidade de ler frases. Ao assinalar a alternativa (B), o aluno associou corretamente a frase à imagem. Ao assinalar as demais alternativas, o aluno pode ter lido apenas partes das frases apresentadas.

Questão 10

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

 **Leia o texto.**

PORQUINHO-DA-ÍNDIA

QUANDO EU TINHA SEIS ANOS
GANHEI UM PORQUINHO-DA-ÍNDIA.
QUE DOR NO CORAÇÃO ME DAVA
PORQUE O BICHINHO SÓ QUERIA ESTAR DEBAIXO DO FOGÃO!
LEVAVA ELE PRA SALA
PRA OS LUGARES MAIS BONITOS, MAIS LIMPINHOS
ELE NÃO GOSTAVA:
QUERIA ERA ESTAR DEBAIXO DO FOGÃO.
NÃO FAZIA CASO NENHUM DAS MINHAS TERNURINHAS...
— O MEU PORQUINHO-DA-ÍNDIA FOI MINHA PRIMEIRA NAMORADA.

BANDEIRA, M. *Libertinagem*. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1967.


 **Marque um X no quadradinho que indica a resposta da pergunta. Onde o porquinho-da-índia queria estar?**

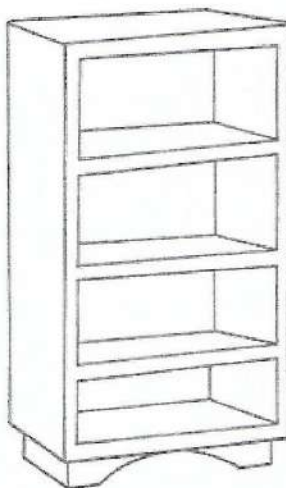
- (A) NA SALA.
- (B) DEBAIXO DO FOGÃO.
- (C) NOS LUGARES MAIS BONITOS.
- (D) NOS LUGARES MAIS LIMPINHOS.


Comentário: Este item avalia a habilidade de localizar informações explícitas em textos. Ao assinalar a alternativa (B), o aluno demonstrou ter localizado a informação em foco nos versos 4 e 8 do poema. Ao assinalar as demais alternativas, o aluno foi atraído por outras expressões explicitamente apresentadas no texto.

Questão 12

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos **SOMENTE** as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes. Auxilie os alunos que tiverem dificuldade com o nome da imagem observada (uma estante, e não um armário).

 Observe com atenção a imagem.



 Marque um X no quadradinho em que está escrito o nome da imagem.

- (A) ESTAMPA
- (B) ESTÂNCIA
- (C) ESTANDE
- (D) ESTANTE

DA

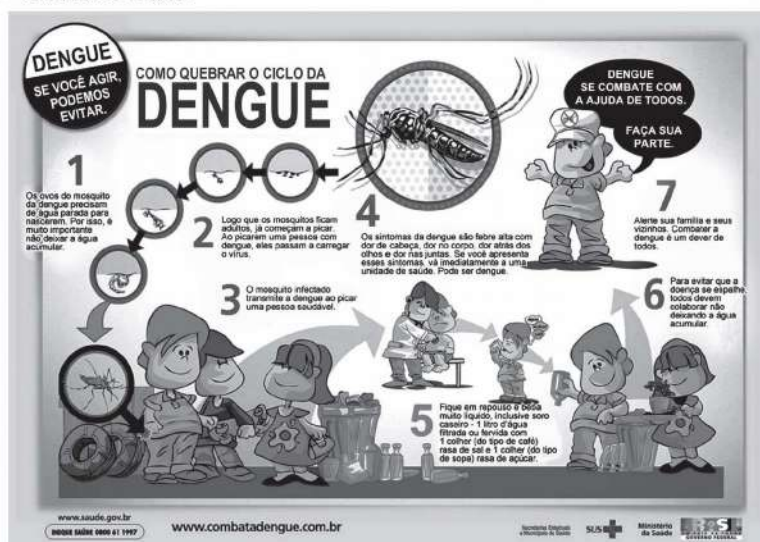
Comentário: Este item avalia a habilidade de ler palavras. O aluno que assinalou a alternativa (D) conseguiu ler a palavra correspondente à imagem apresentada. Ao assinalar as alternativas (A), (B) ou (C), o aluno considerou apenas as duas primeiras sílabas das palavras.

20

LEITURA
GUIA DE APLICAÇÃO
2015 • TESTE 1PROVINHA
BRASIL 2015**Questão 13**

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

 Observe o texto.



DENGUE
SE VOCÊ AGIR,
PODEMOS
EVITAR.

COMO QUEBRAR O CICLO DA DENGUE

1 Os ovos de mosquito da dengue precisam de água parada para nascerem. Por isso, é muito importante não deixar a água acumular.

2 Logo que os mosquitos ficam adultos, já começam a picar. Ao picarem uma pessoa com dengue, eles passam a carregar o vírus.

3 O mosquito infectado transmite a dengue ao picar uma pessoa suscetível.

4 Os sintomas da dengue são febre alta com dor de cabeça, dor no corpo, dor atrás dos olhos e dor nas juntas. Se você apresenta esses sintomas, vá imediatamente a uma unidade de saúde. Pode ser dengue.

5 Fique em repouso e tome muito líquido. Inclua o soro caseiro - 1 litro d'água filtrada ou fervida com 1 colher (do tipo de café) rasa de sal e 1 colher (do tipo de sopa) rasa de açúcar.

6 Para evitar que a doença se espalhe, todos devem colaborar não deixando a água acumular.


7 Alerta sua família e seus vizinhos. Combater a dengue é um dever de todos.

DENGUE
SE COMBATE COM
A AJUDA DE TODOS.
FAÇA SUA PARTE.

www.saude.gov.br
www.combatadengue.com.br

Sistema Nacional de Vigilância em Saúde
SUS
Ministério da Saúde

Disponível em: www.brasil.gov.br. Acesso em: 21 nov. 2012.

 Marque um X no quadradinho que completa a frase: Esse texto informa sobre

- (A) UMA DOENÇA.
- (B) UMA BRINCADEIRA.
- (C) REGRAS DE JOGO.
- (D) RECICLAGEM.

Comentário: Este item avalia a habilidade de reconhecer o assunto de um texto com o apoio de recursos gráficos disponíveis. Ao assinalar a alternativa (A), o aluno reconheceu o assunto, fazendo associação entre o texto verbal e o não verbal. Ao assinalar as demais alternativas, o aluno foi atraído por algum elemento do texto não verbal.

Questão 14

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

 **Leia o texto.**

QUEM INVENTOU O BARALHO?

NÃO SE SABE AO CERTO, MAS HÁ PISTAS DE QUE A INVENÇÃO ACONTECEU NA CHINA, NO SÉCULO 10. AS CARTAS ERAM TIRAS DE PAPEL COM DESENHOS DE CONCHAS, PEDRAS, FLECHAS E OSSOS E SERVIAM PARA RITUAIS DE ADIVINHAÇÃO.

POR VOLTA DO ANO 1300, ELAS FORAM LEVADAS À EUROPA PELO POVO ÁRABE. FOI SÓ NO SÉCULO 16 QUE OS FRANCESES CRIARAM O MODELO COM 52 CARTAS PARA JOGOS. COM O TEMPO, A DIVERSÃO CHEGOU À FORMA ATUAL, COM NAIPES DE COPAS, OUROS, ESPADAS E PAUS.

Disponível em: www.recreio.com.br. Acesso em: 13 jan. 2014.

 **Marque um X no quadradinho que mostra qual é o assunto desse texto.**

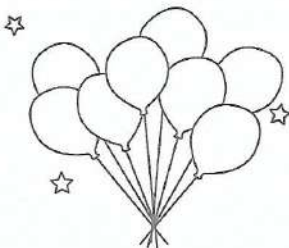
- (A) A CRIAÇÃO DOS FRANCESES.
- (B) A INVENÇÃO DO BARALHO.
- (C) OS ACONTECIMENTOS DA CHINA.
- (D) OS COSTUMES DO POVO ÁRABE.

Comentário: Este item avalia a habilidade de reconhecer o assunto de um texto com base em seu título. Ao assinalar a alternativa (B), o aluno demonstrou domínio da habilidade. Ao assinalar as demais alternativas, o aluno considerou expressões pontuais presentes no texto que não correspondiam ao assunto enunciado pelo título.


Questão 15

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

 **Leia o texto silenciosamente.**



CONTO COM VOCÊ NA MINHA FESTA!
 DATA: 21/02
 HORÁRIO: 18 h
 LOCAL: RUA DAS ESTRELAS, N° 35
 O PALHAÇO ALEGRIA VAI ANIMAR A FESTA!
 NÃO PERCA!

 **Marque um X no quadradinho que indica para que serve esse texto.**

- (A) INGRESSAR NO CIRCO.
- (B) VENDER BALÕES EM FESTA.
- (C) CONVIDAR PARA UMA FESTA.
- (D) APRESENTAR O PALHAÇO ALEGRIA.

D7 8!

Comentário: Este item avalia a habilidade de identificação da finalidade do texto com o apoio das características gráficas do gênero textual. Ao assinalar a alternativa (C), o aluno demonstrou domínio da habilidade. Os possíveis erros estão relacionados ao foco dado pelo aluno a partes do texto, como o desenho dos balões, o nome do palhaço e a relação do palhaço com um circo, e não ao texto como um todo.

Questão 16

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos **SOMENTE** as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes. Deixe que os alunos leiam o texto individualmente e, quando todos terminarem, leia o enunciado do item.


 **Leia o texto silenciosamente.**

RECEITA DE BRIGADEIRO**INGREDIENTES**

1 LATA DE LEITE CONDENSADO
5 COLHERES DE SOPA DE CHOCOLATE EM PÓ
1 COLHER DE CHÁ DE MANTEIGA OU MARGARINA
1 PACOTE DE CHOCOLATE GRANULADO

MODO DE FAZER

MISTURE TODOS OS INGREDIENTES NA PANELA, LEVE AO FOGO BAIXO ATÉ ENGROSSAR. DEIXE ESFRIAR. MODELE AS BOLINHAS E DEPOIS ENFEITE COM O CHOCOLATE GRANULADO.

 **Para que serve o texto que você leu? Marque um X no quadradinho da resposta que você achar correta.**

- (A) ENSINAR COMO FAZER BRIGADEIRO.
- (B) ENSINAR COMO MONTAR UM JOGO.
- (C) CONVIDAR PARA UM ANIVERSÁRIO.
- (D) LISTAR AS COMPRAS. D8 8.1

Comentário: Este item avalia a habilidade de reconhecer a finalidade de um texto com apoio das características do gênero, no caso, uma receita. O aluno que assinalou a alternativa (A) demonstrou dominar a habilidade. O aluno que assinalou as demais alternativas fez extrapolações inadequadas com base na disposição gráfica dos elementos do texto.

Questão 17


Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos **SOMENTE** as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes. Neste item, que trata de elementos de substituição, os alunos também verão o enunciado. Você deve ler o texto em voz alta e os alunos devem acompanhar a leitura silenciosamente.

 Acompanhe a leitura do texto silenciosamente. Depois eu vou fazer uma pergunta.

SOPA DE PEDRAS

PEDRO MALASARTE ERA UM CARA DANADO DE ESPERTO. UM DIA ELE ESTAVA OUVINDO A CONVERSA DO **PESSOAL** NA PORTA DA VENDA. OS MATUTOS FALAVAM DE UMA VELHA AVARENTA QUE MORAVA NUM SÍTIO PROS LADOS DO RIO. CADA UM CONTAVA UM CASO PIOR QUE O OUTRO.

Contos populares para crianças da América Latina. São Paulo: Ática, 1993 (fragmento).

 No texto lido, quem é o **PESSOAL**?

- (A) O SÍTIO.
- (B) A VENDA.
- (C) OS MATUTOS.
- (D) A AVARENTA.

Comentário: Este item pretende verificar se o aluno identifica repetições e substituições que contribuem para a coerência e a coesão textual. Ao marcar as alternativas (A), (B) e (D), é possível que o aluno não tenha reconhecido elementos de substituição no texto. Ao marcar a alternativa (C), o aluno identificou o termo que substitui um elemento posto anteriormente no texto, sem desviar seu sentido.

Questão 18

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

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

JÁ REPAROU QUE UMA PRAIA É CHEIA DE COISAS INCRÍVEIS? BICHOS E PLANTAS DIFERENTES, ONDAS, ÁGUA SALGADA... SE VOCÊ VAI CURTIR A PRAIA NESTE VERÃO, FIQUE ATENTO ÀS SEGUINTE RECOMENDAÇÕES:

- EVITE FICAR NO SOL ENTRE 10 E 15 HORAS E USE PROTETOR SOLAR.
- FIQUE SEMPRE PERTO DE ADULTOS NA PRAIA E NÃO VÁ BRINCAR EM LOCAIS FUNDOS.
- BEBA BASTANTE ÁGUA DURANTE O DIA.
- NUNCA DEIXE LIXO NA PRAIA. LEVE-O ATÉ UMA LIXEIRA OU ATÉ EM CASA.

Disponível em: www.recreio.com.br. Acesso em: 15 dez. 2013 (adaptado).

 **Marque um X no quadradinho que mostra a resposta da pergunta. Qual é o assunto principal do texto?**

- (A) OS PERIGOS DE JOGAR LIXO NA PRAIA.
- (B) A IMPORTÂNCIA DA ÁGUA PARA O CORPO.
- (C) DICAS DE COMO AGIR NA PRAIA.
- (D) O USO CORRETO DO PROTETOR SOLAR.

Comentário: Este item avalia a habilidade de reconhecer o assunto de um texto com o apoio de recursos gráficos disponíveis. Ao assinalar a alternativa (C), o aluno reconheceu o assunto do texto com o auxílio de características gráficas (tópicos listados). Ao assinalar as demais alternativas, o aluno considerou como assunto do texto expressões pontuais nele presentes.

Questão 19

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

 **Leia o texto.**

A BALEIA É O MAIOR ANIMAL DO PLANETA. NÃO É PEIXE, É MAMÍFERO. VIVE NA ÁGUA DURANTE TODA A SUA VIDA. EXISTEM VÁRIAS ESPÉCIES, MAS A BALEIA-AZUL É A MAIOR DE TODAS, CHEGANDO A MEDIR 30 METROS DE COMPRIMENTO.

Disponível em: www.pick-upau.org.br. Acesso em: 20 dez. 2013.

 **Marque um X no quadradinho que indica o assunto do texto.**

- (A) ANIMAIS QUE VIVEM NA ÁGUA.
- (B) CURIOSIDADES SOBRE A BALEIA.
- (C) MAMÍFEROS DE NOSSO PLANETA.
- (D) VÁRIAS ESPÉCIES DE PEIXES.

Comentário: Este item avalia a habilidade de reconhecer o assunto de um texto a partir da leitura individual sem o apoio de características gráficas. Ao assinalar a alternativa (B), o aluno demonstrou domínio da habilidade. Ao assinalar as demais alternativas, o aluno considerou expressões pontuais presentes no texto que não correspondiam ao assunto principal tratado por ele.

Questão 20

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes. Você deve ler o texto em voz alta e os alunos devem acompanhar a leitura silenciosamente.

 Eu vou ler o texto para vocês. Acompanhem comigo a leitura silenciosamente.



SOUSA, M. Disponível em: www.turmadamonica.com.br. Acesso em: 8 mar. 2012.

 A reação da menina indica que:

- (A) ELA FOI ELOGIADA PELO ESPELHO.
- (B) ELA NÃO ENTENDEU O QUE O ESPELHO DISSE.
- (C) ELA NÃO CONSEGUIU VER SUA IMAGEM NO ESPELHO.
- (D) ELA ESPERAVA OUVIR OUTRA RESPOSTA DO ESPELHO.

Comentário: Este item avalia a capacidade do aluno de inferir informação implícita em um texto, no caso, uma tirinha. Para que o aluno responda a questão corretamente deverá ler e relacionar as informações apresentadas em cada um dos quadrinhos da tirinha para deduzir o que a reação da menina indica, ou seja, a mensagem final do texto, escolhendo a alternativa (D).

ANEXO 2: CAPA E QUESTÕES REFERENTES À PB – GUIA DE APLICAÇÃO:
TESTE 2



Questão 5

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

 Observe a imagem.



 Marque com um X o quadradinho da frase que corresponde ao desenho.

- (A) AS CRIANÇAS ESTÃO JOGANDO AMARELINHA.
- (B) AS CRIANÇAS ESTÃO JOGANDO BOLA.
- (C) AS CRIANÇAS ESTÃO JOGANDO DOMINÓ.
- (D) AS CRIANÇAS ESTÃO JOGANDO PETECA.

Comentário: Este item avalia a habilidade de ler frases. Ao assinalar a alternativa (B), o aluno associou corretamente a frase à imagem. Ao assinalar as demais alternativas, o aluno pode ter lido apenas partes das frases apresentadas.

Questão 10

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos **SOMENTE** as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes. Antes de ler o segundo enunciado, certifique-se de que todos tenham lido o texto.



Leia o texto silenciosamente.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DAS GARANTIAS DOS ANIMAIS**ARTIGO I**

TODOS OS ANIMAIS, AO NASCEREM, SÃO IGUAIS DIANTE DA VIDA E TÊM O MESMO DIREITO A VIVER.

ARTIGO II

A) CADA ANIMAL TEM DIREITO A SER RESPEITADO.

B) O HOMEM NÃO TEM O DIREITO DE MATAR OS ANIMAIS OU MESMO SE APROVEITAR DELES.

C) CADA ANIMAL TEM DIREITO A SER CUIDADO E PROTEGIDO PELO HOMEM.

DUARTE, M. *A arca dos bichos*. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 1999 (adaptado).



Faça um X no quadradinho que mostra o assunto desse texto.

- (A) COMO NASCEM OS ANIMAIS.
- (B) COMO VIVEM OS ANIMAIS.
- (C) AS MORTES DOS ANIMAIS.
- (D) OS DIREITOS DOS ANIMAIS.

Comentário: Este item avalia a habilidade de reconhecer o assunto de um texto com o apoio de características gráficas. Ao assinalar a alternativa (D), o aluno demonstra reconhecer o assunto do texto com o auxílio de características gráficas (tópicos listados). Ao assinalar as demais alternativas, o aluno pode ter considerado como assunto do texto expressões isoladas.

Questão 11

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

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

QUER BRINCAR DE PIQUE-ESCONDE?

O MACACO BRINCALHÃO,
FAZENDO PALHAÇADA,
QUER BRINCAR DE PIQUE-ESCONDE
COM TODA BICHARADA.

O COELHO BEM LIGEIRO
FOI PARA TRÁS DE UM COQUEIRO.
MAS E AGORA?
DEIXOU AS ORELHAS DE FORA!

A GIRafa ENCOLHIDINHA
ATRÁS DO GALHO FICOU QUIETINHA.
MAS E AGORA?
DEIXOU O PESCOÇO DE FORA.

ARPANEDA, I.; BRAGANÇA, A. *Quer brincar de pique-esconde?* São Paulo: FTD, 2007 (fragmento).

 **Marque um X no quadradinho que indica o assunto desse texto.**

- (A) UM MACACO NA MATA.
- (B) UMA BRIGA DA BICHARADA.
- (C) UM COELHO NO COQUEIRO.
- (D) UMA BRINCADEIRA DE ESCONDER.

Comentário: Este item avalia a habilidade de reconhecer o assunto de um texto com base em seu título. Ao assinalar a alternativa (D), o aluno demonstrou domínio da habilidade. Ao assinalar as demais alternativas, o aluno pode ter considerado expressões pontuais presentes no texto, mas que não correspondem ao assunto enunciado pelo título.

Questão 12

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

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

VOCÊ SABIA QUE...

... AS ABELHAS BRASILEIRAS, COMO AS ESPÉCIES JATAÍ E ARAPUÁ, NÃO TÊM FERRÕES? AS QUE POSSUEM, E PRODUZEM MUITO MEL, SÃO AS DE ORIGEM EUROPEIA, QUE HOJE EM DIA ESTÃO MAIS AGRESSIVAS POR CAUSA DO CRUZAMENTO COM ABELHAS AFRICANAS.

Recreio, n. 662, 15 nov. 2012.

 **Marque um X no quadradinho que mostra o assunto principal do texto.**

- (A) MEL
- (B) ESPÉCIES
- (C) FERRÕES
- (D) ABELHAS

Comentário: Este item avalia a habilidade de reconhecer o assunto de um texto, a partir da leitura individual, sem o apoio de características gráficas. Ao assinalar a alternativa (D), o aluno demonstrou domínio da habilidade. Ao assinalar as demais alternativas, o aluno pode ter considerado expressões pontuais presentes no texto que não correspondiam ao assunto principal.


Questão 15

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 ler a segunda instrução, certifique-se de que todos realizaram a leitura.

 **Leia o texto com atenção. Depois farei uma pergunta sobre ele.**



SOUSA, M. Disponível em: www.turmadamonica.com.br. Acesso em: 4 jan. 2014.

 **Marque um X no quadradinho para indicar sua resposta. A palavra POF foi usada para indicar o quê?**

- (A) A BATIDA NO MURO.
- (B) O SUMIÇO DA BICICLETA.
- (C) O ENCONTRO DOS MENINOS.
- (D) A VELOCIDADE DA BICICLETA.

Comentário: Este item avalia a habilidade de inferir informação, no caso, com o uso de texto que apresenta imagens verbais e não verbais. A marcação da alternativa (A) sugere o domínio da habilidade avaliada. As demais alternativas sugerem que a criança, ao realizar uma leitura parcial, esteja encontrando dificuldades em inferir informações, podendo ser estas baseadas, portanto, em aspectos pontuais focalizados nas respostas: foco no quadro anterior (D), foco no quadro posterior (C), foco no quadro imediatamente anterior e no posterior ao quadro em questão (B).


Questão 16

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

 **Leia silenciosamente o texto e depois responda à pergunta.**



Disponível em: <http://amorcomhumor.wordpress.com>. Acesso em: 20 nov. 2012.

 **Marque um X no quadradinho que mostra a resposta à pergunta. O que o menino gostaria de fazer se uma das nuvens caísse?**

- (A) ABRAÇAR A NUVEM.
- (B) COMER O ALGODÃO-DOCE.
- (C) DORMIR E SONHAR COM A NUVEM.
- (D) VOAR PARA ALCANÇAR UMA DAS NUVENS.

Comentário: Este item avalia a habilidade de inferir informação em um texto, no caso, uma tirinha. O aluno que assinalou a alternativa (B) demonstrou compreender o desejo do menino, pois, acreditando que as nuvens são de algodão doce, ele gostaria de estar debaixo dela para comê-las. O aluno que assinalou as alternativas (A), (C) ou (D) pode ter considerado expressões explícitas no texto.

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.



Leia o texto silenciosamente e depois responda à pergunta.

MAMÍFEROS VOADORES

OS MORCEGOS SÃO MAMÍFEROS – ALIÁS, SÃO OS ÚNICOS MAMÍFEROS QUE TÊM ASAS. ELES DÃO DE MAMAR PARA AS CRIAS, ASSIM COMO OS LEÕES, OS CACHORROS E ATÉ OS HUMANOS. OS MORCEGOS VIVEM NO ESCURO E PRATICAMENTE NÃO ENXERGAM, MAS CONTAM COM UM TIPO DE RADAR PARA SE LOCALIZAR. HÁ MAIS DE MIL ESPÉCIES DE MORCEGOS E A MAIORIA COME INSETOS OU FRUTAS, MAS ALGUNS SUGAM SANGUE DE OUTROS ANIMAIS.

Disponível em: www.recreio.com.br. Acesso em: 21 nov. 2012 (adaptado).

QUAL É O ASSUNTO PRINCIPAL DO TEXTO?

- (A) CARACTERÍSTICAS DOS MORCEGOS.
- (B) ANIMAIS QUE VOAM.
- (C) BICHOS QUE AMAMENTAM SEUS FILHOTES.
- (D) MORCEGOS SUGADORES DE SANGUE.

Comentário: Este item avalia a habilidade de reconhecer o assunto de um texto, a partir da leitura individual, sem o apoio de características gráficas. Ao assinalar a alternativa (A), o aluno demonstrou domínio da habilidade. Ao assinalar as demais alternativas, o aluno pode ter considerado expressões pontuais presentes no texto que não correspondiam ao assunto principal.


Questão 18

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

 **Leia o texto silenciosamente.**

EXISTEM PREGUIÇAS EM VÁRIOS ESTADOS DO BRASIL. ELAS SÃO MUITO LENTAS E PREGUIÇOSAS. USAM AS GARRAS FORTES E COMPRIDAS PARA FICAR DEPENDURADAS DE CABEÇA PARA BAIXO NOS GALHOS DAS ÁRVORES. ALGUMAS DELAS TÊM SÓ DOIS DEDOS.

CANINI, M. W. *Preguicinha, preguiçona*. São Paulo: Scipione, 2001 (fragmento).

 **Marque um X no quadradinho que indica qual é o assunto do texto.**

- (A) A GARRA FORTE DA PREGUIÇA.
- (B) A QUANTIDADE DE ESTADOS DO BRASIL.
- (C) AS CARACTERÍSTICAS DAS PREGUIÇAS.
- (D) AS UTILIDADES DOS GALHOS DAS ÁRVORES.

Comentário: Este item avalia a habilidade de reconhecer o assunto de um texto, a partir da leitura individual, sem o apoio de características gráficas. Ao assinalar a alternativa (C), o aluno demonstrou domínio da habilidade. Ao assinalar as demais alternativas, o aluno pode ter considerado expressões pontuais presentes no texto que não correspondiam ao assunto principal.

Questão 20

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



Leia o texto em silêncio e depois assinale a resposta correta.

O VENTO E O SOL

O VENTO E O SOL ESTAVAM DISPUTANDO QUAL DOS DOIS ERA O MAIS FORTE. DE REPENTE, VIRAM UM VIAJANTE QUE VINHA CAMINHANDO.

— SEI COMO DECIDIR NOSSO CASO. AQUELE QUE CONSEGUIR FAZER O VIAJANTE TIRAR O CASACO SERÁ O MAIS FORTE.

— VOCÊ COMEÇA — PROPÔS O SOL, RETIRANDO-SE PARA TRÁS DE UMA NUVEM.

O VENTO COMEÇOU A SOPRAR COM TODA FORÇA. QUANTO MAIS SOPRAVA, MAIS O HOMEM AJUSTAVA O CASACO AO CORPO. DESCONSOLADO, O VENTO SE RETIROU. O SOL SAIU DE SEU ESCONDERIJO E BRILHOU COM TODO SEU ESPLENDOR SOBRE O HOMEM, QUE LOGO SENTIU CALOR E DESPIU O PALETÓ.



A palavra **HOMEM** substitui qual outra palavra no texto?

- (A) PALETÓ
- (B) SOL
- (C) VENTO
- (D) VIAJANTE

Comentário: Este item avalia a habilidade de identificar substituições que contribuem para a coerência e coesão textuais. Espera-se que o aluno nessa etapa consiga identificar que uma palavra pode, na construção do texto, ser utilizada para fazer referência a uma informação previamente introduzida, o que é de fundamental importância para o estabelecimento da coerência do texto por parte do leitor. Ao assinalar a alternativa (D) o aluno demonstra domínio da habilidade. Ao assinalar as demais alternativas, o aluno pode ter considerado expressões pontuais presentes no texto.

ANEXO 3 - QUESTÕES REFERENTES À PB – AVALIAÇÕES DE ANOS ANTERIORES

Questão: 10

Item: AL0273

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 esta escrito LATA.



(A) LAMA

(B) LAPA

(C) LARA

(D) LATA

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.



Questão 16


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

 Leia o texto silenciosamente e responda à questão:

MAMÃE,

HOJE, DEPOIS DA ESCOLA, EU IREI ALMOÇAR COM O
PAPAI NA CASA DA TIA LILI. VOLTAREMOS MAIS TARDE.
EU TE AMO.

BEIJOS,
JUJU

 Para que serve o texto?

- (A) FAZER UM CONVITE.
- (B) ENSINAR UMA RECEITA.
- (C) DAR UM RECADO.
- (D) FAZER UMA PROPAGANDA.

Comentário: esta questão avalia a habilidade de identificar a finalidade do texto a partir da leitura individual do aluno, com apoio das características gráficas do gênero. No caso, trata-se de um bilhete do contexto familiar, com sequência narrativa, facilitando a compreensão do texto.

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.

 **Leia o texto.**

Corrida de sacos

Cada corredor deve entrar em um saco e
prendê-lo bem à cintura.
Deve tentar pular até a linha de chegada.
Vence aquele que chegar primeiro.

 **Qual é a finalidade do texto que você leu?**

- (A) CONVIDAR PARA UMA CORRIDA.
- (B) ALERTAR SOBRE O PERIGO DAS CORRIDAS.
- (C) ENSINAR COMO SE FAZ UMA CORRIDA DE SACOS.
- (D) CONTAR UMA HISTÓRIA SOBRE CORRIDA DE SACOS.


Comentário do item:

Este item avalia a habilidade de reconhecer a finalidade do texto a partir da leitura individual. Para que o estudante responda corretamente ao item, ele deverá compreender o assunto do texto identificando sua finalidade.

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.

Questão 18

Item: ALIN0896

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.



Questão 20

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

 Veja o cartaz:



**COM O TRABALHO INFANTIL
A INFÂNCIA DESAPARECE.**

 Marque com um X o quadradinho que indica a mensagem que o cartaz quer passar.

- (A) AS CRIANÇAS PRECISAM TRABALHAR.
- (B) AS CRIANÇAS QUE TRABALHAM FICAM INVISÍVEIS.
- (C) AS CRIANÇAS NÃO PODEM TRABALHAR.
- (D) AS CRIANÇAS GOSTAM DE TRABALHAR.

Comentário: esta questão avalia a habilidade de inferir informações. O aluno conta com apoio gráfico do gênero (cartaz), em um texto curto. No entanto este texto apresenta maior complexidade na relação entre linguagem verbal e não verbal, o que exige a leitura para além do código linguístico.

ANEXO 4 - CAPA E QUESTÕES REFERENTES À APOSTILA (AP) - LENDO, INTERPRETANDO E APRENDENDO

Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu
Estado do Paraná
Secretaria Municipal da Educação
Secretária: Lisiane Veeck Sosa
EQUIPE DE ALFABETIZAÇÃO
Coordenadora: Silvia Helena Monteiro Fernandes
Equipe: Alessandra – Jaqueline – Kassyane – Vanessa

Apostila 2º ano - Anual
Lendo, Interpretando
e Aprendendo

ESCOLA:

ALUNO (A):

PROFESSOR:

1



Rima

O Pato

LÁ VEM O PATO
 PATA AQUI, PATA ACOLÁ
 LÁ VEM O PATO
 PARA VER O QUE É QUE HÁ...

O PATO PATETA
 PINTOU O CANECO
 SURROU A GALINHA
 BATEU NO MARRECO

PULOU DO POLEIRO
 NO PÉ DO CAVALO

LEVOU UM COICE
 CRIOU UM GALO...
 COMEU UM PEDAÇO
 DE JENIPAPO
 FICOU ENGASGADO
 COM DOR NO PAPO

CAIU NO POÇO
 QUEBROU A TIGELA
 TANTAS FEZ O MOÇO
 QUE FOI PRÁ PANELA...



VINÍCIUS DE MORAES

1. PINTE NO TEXTO AS PALAVRAS E ESCREVA-AS ABAIXO:



2. QUAL É O TÍTULO DA POESIA?

3. QUEM É O AUTOR DA POESIA?

4. COM QUANTOS ANIMAIS O PATO SE ENVOLVEU?

5. O PATO SE ENGASGOU COM O QUÊ?

6. POR QUE O PATO FOI PARAR NA PANELA?

10. AGORA, QUE TAL FAZER UMA LISTA, SUGERINDO PRESENTES QUE RIMEM COM SEU NOME, COM O DO PROFESSOR E COM O DE ALGUNS COLEGAS?

NOME	PRESENTE

Aliteração



A ARARA-AZUL

A ARARA-AZUL É UMA AVE TIPICAMENTE BRASILEIRA ENCONTRADA NAS REGIÕES DO PANTANAL, MATA ATLÂNTICA E FLORESTA AMAZÔNICA. SUA ALIMENTAÇÃO CONSISTE DE SEMENTES, FRUTAS E PEQUENOS INSETOS.

ESSA AVE ESTÁ PRONTA PARA TER FILHOTES AOS TRÊS ANOS DE IDADE E, EM GERAL, NASCEM DOIS FILHOTES POR VEZ. DEPOIS QUE OS BEBÊS-ARARAS NASCEM, FICAM CERCA DE TRÊS MESES E MEIO NO NINHO, SENDO CUIDADOS POR SEUS PAIS. POR VOLTA DE UM ANO E MEIO DE IDADE, OS FILHOTES COMEÇAM A SE SEPARAR DA FAMÍLIA.

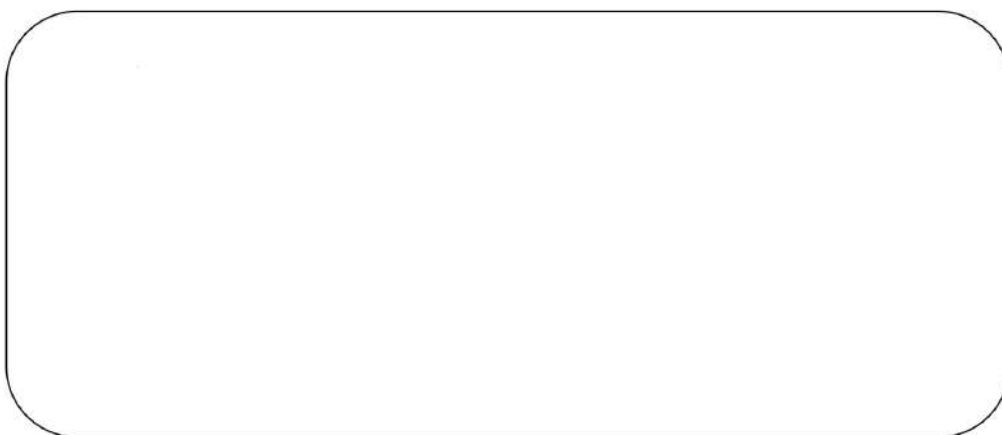
A ARARA-AZUL ESTÁ AMEAÇADA DE EXTINÇÃO DEVIDO À CAÇA E AO COMÉRCIO PROIBIDO DE FILHOTES.

FABIANA BERNARDES RANGEL BARBOZA

1. GRIFE NO TEXTO AS PALAVRAS QUE COMEÇAM COM O SOM **A**.

OBS. PROFESSOR ASSISTIR O FILME: **RIO**, COM OS ALUNOS.

2. APÓS ASSISTIR O FILME E OUVIR O TEXTO AO LADO, DESENHE A PERSONAGEM.



3. IDENTIFIQUE OUTRAS PALAVRAS QUE INICIAM COM AS SEGUINTE SÍLABAS DAS PALAVRAS DO TEXTO:

a) BE

b) MA

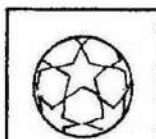
c) CA

d) SE

e) FI

f) NI

4. PERCEBA O SOM QUE SE REPETE E LIGUE A FRASE À FIGURA CORRESPONDENTE A ESSE SOM:



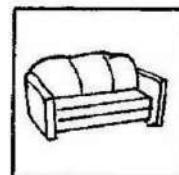
BOLA

1. O CARTEIRO ENTREGOU A CARTA
NA CASA DE CAMILA

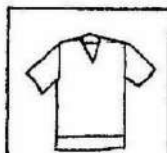
2. O BOLO E A BOLACHA SÃO
DE CHOCOLATE.

3. A TARTARUGA E O TAMANDUÁ
GANHARAM A CORRIDA DO TATU.

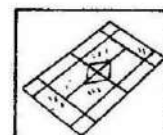
4. EU GOSTO DE SOPA, ELA DE SOJA,
E NÓS DE SORVETE.



SOFÁ



CAMISETA



TAPETE

História em Quadrinhos



1. LEIA A HISTÓRIA EM QUADRINHOS E RESPONDA:

A) QUAL É O TÍTULO DA HISTÓRIA?

B) QUE PERSONAGENS APARECEM NA HISTÓRIA?

C) O QUE OS PERSONAGENS ESTÃO FAZENDO?

D) DE ACORDO COM O TEXTO, QUAL É O MAIOR INIMIGO DOS PASSARINHOS?

E) NO ÚLTIMO QUADRINHO, O PASSARINHO REPRODUZ UM SOM QUE, SEGUNDO ELE É A FALA DO CAÇADOR. QUE SOM É ESSE?

F) QUAL É SUA OPINIÃO SOBRE AS PESSOAS QUE TOMAM ATITUDES QUE PREJUDICAM A NATUREZA, COMO CAÇAR PASSARINHOS?



1. QUEM É A PERSONAGEM DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS?

2. NO INÍCIO DA HISTÓRIA, ONDE ESTÁ CHICO BENTO?
EM QUAL PARTE DA CASA ELE SE ENCONTRA?

3. CHICO DORME SOZINHO. VOCÊ DORME SOZINHO EM SEU QUARTO?
DIVIDE-O COM ALGUMA PESSOA? QUAIS...

4. POR QUE CHICO BENTO SE LEVANTA DA CAMA?

5.O QUE FEZ CHICO BENTO VOLTAR A DORMIR?

6.QUAL O SIGNIFICADO DO ÚLTIMO BALÃOZINHO?

7.QUAIS REVISTAS EM QUADRINHOS VOCÊ CONHECE?

8.DE QUAL VOCÊ MAIS GOSTA?

Biografia



O TEXTO A SEGUIR MOSTRA A BIOGRAFIA DO AUTOR DA POESIA APRESENTADA NA RIMA: O PATO, PÁGINA 04 DESTA APOSTILA.



BIOGRAFIA DE VINÍCIUS DE MORAES

MARCUS VINÍCIUS DE MELLO MORAES (1913-1980) FOI UM POETA E COMPOSITOR BRASILEIRO, NASCEU NO RIO DE JANEIRO, NO DIA 19 DE OUTUBRO DE 1913. COMPÔS "GAROTA DE IPANEMA" EM PARCERIA COM ANTONIO CARLOS JOBIM, QUE É UM HINO DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA. FOI TAMBÉM DIPLOMATA E DRAMATURGO.

MORREU NO RIO DE JANEIRO, NO DIA 09 DE JULHO DE 1980, DEVIDO A PROBLEMAS DECORRENTES DE ISQUEMIA CEREBRAL.

1. ESTE TEXTO FALA DE QUEM?

2. VOCÊ JÁ TINHA OUVIDO FALAR DESTE POETA?

3. PESQUISE, ALGUMAS OBRAS DESSE POETA.

4. EM QUE CIDADE NASCEU E MORREU O POETA E COMPOSITOR?



Autobiografia

O MEU NOME É FRANCISCO MARTINS PEREIRA, MAS SOU CONHECIDO COMO CHIQUINHO. TENHO 5 ANOS E SOU UM DEFENSOR DA NATUREZA. GOSTO MUITO DE BRINCAR DE BOLA COM MEUS AMIGOS DIEGO E PEDRINHO.

1. AGORA, ESCREVA UM POUCO SOBRE VOCÊ:

MEU NOME É:

TENHO _____ ANOS.

A DATA DO MEU NASCIMENTO É ____ / ____ / ____.

MINHA COMIDA PREFERIDA É:

MEU MELHOR AMIGO SE CHAMA:

MINHA BRINCADEIRA PREFERIDA É:



Quadrinha

VAMOS LER COM ATENÇÃO A QUADRINHA ABAIXO:

**A MENINA TEM UMA TESOURINHA
QUE CORTA OURO E MARFIM;
SERVE TAMBÉM PARA CORTAR A LÍNGUA
DE QUEM FALA MAL DE MIM!**



1) VAMOS PASSAR A QUADRINHA ACIMA PARA LETRINHA DE MÃO:

2) O QUE A MENINA PODE CORTAR COM A TESOURA?

3) QUAL A UTILIDADE DA SUA TESOURA?

4) AGORA É SUA VEZ! COMPLETE A QUADRINHA COM MUITA ATENÇÃO:

**A MENINA TEM UMA _____
QUE CORTA _____
SERVE TAMBÉM PARA _____
DE QUEM FALA _____**



OBSERVE O JORNAL E RESPONDA AS QUESTÕES ABAIXO:

DIÁRIO CIDADÃO

São Paulo, 20 de julho de 2006
Quinta-feira

Portadores de deficiência sem limite para o trabalho

O Senac Rio e o Instituto de Educação Christus, em parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), lançam o projeto "Sem limite", visando à inclusão de portadores de deficiência no mercado de trabalho. A iniciativa conta com um instituto que a implementação de projetos de inserção profissional no mercado de trabalho. Em 143 páginas, por meio de entrevistas, pesquisas de campo e registros, o livro de como se preparar e oferecer currículos profissionais, além de dicas para obter sucesso no processo de seleção.

Laços familiares de lares sociais ajudam a incluir jovens carentes



Crie essas substituições que se transformam em um verdadeiro lar para crianças e adolescentes, está o desafio da Associação Maria Hilar Drumé, que oferece famílias substitutas e assistência médica e psicológica a cerca de 60 jovens em suas cinco unidades no capital paulista. O sistema de famílias substitutas conta com 10 crianças em cada unidade coordenada por uma família social. Apenas a mãe é considerada responsável da entidade. Ela assume o compromisso de cuidar no lar com sua família. De é equipado e mantido pela Associação. De acordo com a presidente da entidade, Eliana Roberto, há em São Paulo unidades no capital paulista, nos bairros de Jd. Santana, Jd. Santana, Jd. Santana, Jd. Santana e Jd. Santana. Funcionam de acordo com esse sistema: "Somos aqui e que existe de mais próximo de uma família como a conhecemos e é fundamental manter este."

Crânio no Lixo Nunca Mais

Aqui desde 2002 a obra de arte, o Fórum Nacional de Lixo e Cidadania inaugurou, em 2 de dezembro, as comemorações do Programa Lixo e Cidadania. O principal resultado foi alcançado pela Campanha Crânio no Lixo Nunca Mais, desde de 2002, 46,742 crianças tiveram o trabalho com o lixo e foram incentivadas em escolas e atividades complementares. Foram também igualmente importantes o reconhecimento do trabalho dos catadores, pelo Ministério do Trabalho.

A Universidade vai à Comunidade

O Instituto de Educação Christus, em parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), lançou o projeto "Sem limite", visando à inclusão de portadores de deficiência no mercado de trabalho. A iniciativa conta com um instituto que a implementação de projetos de inserção profissional no mercado de trabalho. Em 143 páginas, por meio de entrevistas, pesquisas de campo e registros, o livro de como se preparar e oferecer currículos profissionais, além de dicas para obter sucesso no processo de seleção.

Em busca de um ponto final para o analfabetismo

O programa Brasil Alfabetizado, que o governo federal anuncia neste 6 de setembro, Dia Internacional de Alfabetização, pretende por um marco social para o cumprimento das metas previstas pelo Plano Nacional de Educação em quatro anos. De parte das organizações sociais e das organizações de sociedade civil, a expectativa é grande, assim como a preocupação de que o programa tenha continuidade e não crie uma nova leva de analfabetos funcionais — gente que não lê nem escreve e não sabe escrever o próprio nome — mas não entende o que está escrito. O número de analfabetos no país está estimado em cerca de 20 milhões de pessoas. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), existem no Brasil aproximadamente 18 milhões, mas muitos incompletos. A Região Norte, por exemplo, não há considerável neste sentido. Quanto ao sexo, o analfabetismo funcional, o volume é muito maior — aproximadamente em outros 20 milhões de brasileiros. Porém a maioria em situação de analfabeto, vem apenas depois.

2. QUAL É O NOME DO JORNAL?

3. QUAL É A MANCHETE PRINCIPAL DESTA JORNAL?

4. EM QUE DATA ELE FOI PUBLICADO?

5. DO QUE SE TRATA A NOTÍCIA PRINCIPAL?



Fábula

O RATINHO E O LEÃO

UM LEÃO DORMIA BEM SOSSEGADO DEBAIXO DE UMA ÁRVORE, QUANDO UM RATINHO QUE PASSAVA POR ALI ENCOSTOU O RABO NO FOCINHO DO LEÃO, CAUSANDO-LHE CÓCEGAS.

COM UM ENORME RUGIDO, O LEÃO ACORDOU, AGARROU O RATINHO E, JÁ PREPARANDO-SE PARA COMÊ-LO, FOI SURPREENDIDO PELO RATINHO, QUE DISSE:

- POR FAVOR, NÃO ME COMA! EU IREI UM DIA RETRIBUIR A GENTILEZA.

O REI DAS SELVAS, ACHANDO MUITA GRAÇA NO QUE O RATINHO PROPÔS, DISSE:

- O QUE UM SER INSIGNIFICANTE COMO VOCÊ PODERIA FAZER POR MIM? EU SOU O REI DAS SELVAS, O MELHOR, O MAIS FORTE, E VOCÊ NÃO PASSA DE UM SER FRÁGIL E FRACO.

O LEÃO ACHOU TANTA GRAÇA NA FALA DO RATINHO E TEVE TANTA PENA DELE QUE SOLTOU O INDEFESO.

TEMPO DEPOIS, O LEÃO CAIU NUMA REDE ARMADA POR CAÇADORES.

O GRANDALHÃO SE DEBATIA E RUGIA QUANDO APARECEU O RATINHO. E O LEÃO DISSE:

- COMO VAI ME AJUDAR?

O RATINHO COMEÇOU A ROER AS MALHAS DA REDE ATÉ O LEÃO SE LIBERTAR. O REI DAS SELVAS, MUITO IMPRESSIONADO COM A BRAVURA DO RATINHO, DISSE:

- É, NA HORA DO PERIGO, OS FRACOS PODEM AJUDAR OS FORTES! MUITO OBRIGADO, RATINHO! VOCÊ É REALMENTE MUITO CORAJOSO!

KELLY CLÁDIA GONÇALVES. APRENDENDO COM HISTÓRIAS. SÃO PAULO:RIDEEL, 2010. VOL.3, P.53.



1.ONDE O LEÃO DORMIA?

2.O QUE O FEZ ACORDAR E COMO ELE REAGIU?

3.O QUE O RATINHO DISSE AO LEÃO PARA NÃO SER COMIDO POR ELE?

4.POR QUE O LEÃO ACABOU SOLTANDO O RATINHO?

5.O QUE ACONTECEU AO LEÃO TEMPOS DEPOIS?

6.COMO O RATINHO O AJUDOU?

7.VEJA UM PEQUENO TRECHO DA MÚSICA DO POETA, COMPOSITOR E MÚSICO, CAETANO VELOSO.

COMPLETE COM AS VOGAIS, DESCUBRA O ANIMAL E ILUSTRE A CANÇÃO:

GOSTO MUITO DE TE VER,
CAMINHANDO SOB O SOL
GOSTO MUITO DE TE VER,

L_ _ _ Z_ NH_

L_ _ _ Z_ NH_



Lista

LISTA É UMA RELAÇÃO DE NOMES, DE PESSOAS OU DE COISAS. GERALMENTE, SERVE PARA ORGANIZAR ELEMENTOS IMPORTANTES EM NOSSO COTIDIANO. UM EXEMPLO DO USO DA LISTA EM NOSSA VIDA É QUANDO A MAMÃE VAI AO SUPERMERCADO, ELA PODE FAZER UMA LISTA DAS COISAS QUE PRECISA COMPRAR.

LISTA 1	LISTA 2	LISTA 3
JACA	JORNAL	PORCO
JABUTICABA	BORRACHA	JABUTI
UVA	ABAJUR	AVESTRUZ
CAJU	INJEÇÃO	JACARÉ
CARAMBOLA	PRATO	CORUJA
CEREJA	ROLHA	DROMEDÁRIO
MORANGO	JOIA	CAMELO
LARANJA	JOGO	JIBOIA

1. O QUE É E PARA QUE SERVE UMA LISTA?

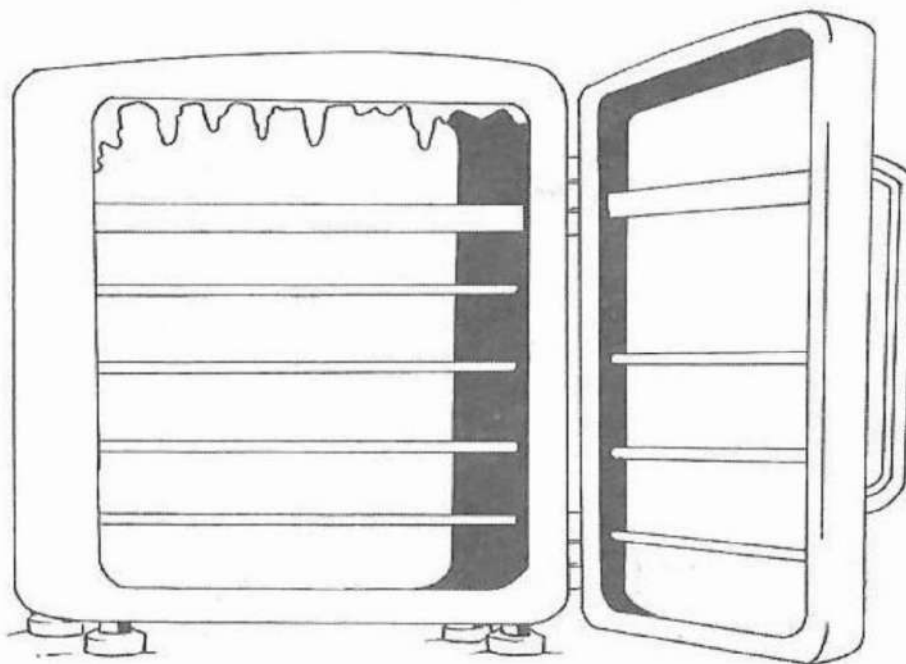
2. EM QUAIS LOCAIS PODEMOS ENCONTRAR OS ELEMENTOS QUE COMPÕEM AS LISTAS 1 E 3?

3. QUAIS ANIMAIS DA LISTA 3 VOCÊ JÁ VIU? IDENTIFIQUE-OS, CONTORNANDO COM COR AZUL-CLARA.

4. IDENTIFIQUE NAS LISTAS OS OBJETOS E PINTE-OS COM A COR LARANJA.
5. GRIFE NAS LISTAS AS PALAVRAS QUE CONTENHAM O SOM J.

6. ORALMENTE, COM SEU PROFESSOR E SEUS COLEGAS, MONTE UMA LISTA DE MATERIAL ESCOLAR.
7. COM A AJUDA DO SEU PROFESSOR ESCREVA EM ORDEM ALFABÉTICA, OS ALIMENTOS QUE DEVEM SER GUARDADOS NA GELADEIRA:

LEITE	MANTEIGA	TAMBOR
IOGURTE	MOSTARDA	REFRIGERANTE
QUEIJO	RODA	GELEIA
NOVELO	MOSQUITO	ROUPA



3. AGORA DIGA O QUE VOCÊ ACHA: MENINOS E MENINAS SÃO DIFERENTES OU SÃO IGUAIS? EM QUE VOCÊ ACHA QUE ELES SÃO IGUAIS? E EM QUE SÃO DIFERENTES? CONVERSE COM SEUS COLEGAS SOBRE ISSO. REGISTRE ABAIXO.

4. QUANDO VOCÊ BRINCA NA ESCOLA OU EM OUTROS LUGARES, HÁ BRINCADEIRAS SÓ PARA MENINOS OU SÓ PARA MENINAS? QUAIS? VOCÊ ACHA QUE MENINOS E MENINAS PODEM BRINCAR JUNTOS?

5. OBSERVE A IMAGEM E RESPONDA:

A CADELINHA DA VOVÓ



A cadelinha da vovó, ilustração de Maud Trube.

A) QUEM É O AUTOR DA ILUSTRAÇÃO?

B) QUAL É O TÍTULO DA OBRA?



Tirinha

SEGMENTO DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS, APRESENTADO EM JORNAIS OU REVISTAS NUMA SÓ FAIXA HORIZONTAL.



1. LEIA A TIRINHA E RESPONDA:

A) QUAIS REVISTAS EM QUADRINHOS VOCÊ CONHECE?

B) DE QUAL VOCÊ MAIS GOSTA?



2. RESPONDA ORALMENTE.

A) O QUE DÁ HUMOR À HISTÓRIA?

B. ESCREVA O TÍTULO DO LIVRO.

C. ESCREVA O NOME DA ILUSTRADORA.

D. ESCREVA O NOME DA EDITORA QUE PUBLICOU O LIVRO.

E. A ILUSTRAÇÃO ESTÁ DE ACORDO COM O TÍTULO DO LIVRO?

F. QUEM SÃO SEUS AMIGOS DO PEITO?

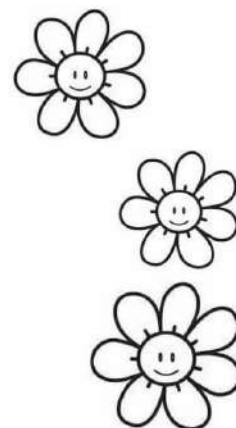
Acróstico

UM POEMA QUE SE FAZ A PARTIR DAS LETRAS INICIAIS DE UM NOME.

1. LEIA O ACRÓSTICO ABAIXO:



MENINA LEVADA
ARTEIRA, DANADA!
RI Á TOA
IMAGINE...
LEVA TUDO NUMA BOA
ZOMBA DE TUDO QUE APARECE
ALGUÉM A CONHECE?



A MAIORIA DOS PAPAGAIOS SE ALIMENTA DE BROTOS, FRUTAS, NOZES, SEMENTES E RAÍZES.

ALGUNS TAMBÉM COMEM LARVAS E VERMES.

ENCICLOPÉDIA DELTA UNIVERSAL....V.6, P. 6021

1. COMPLETE A FICHA SOBRE O PAPAGAIO.

A. ONDE É ENCONTRADO: _____

B. TAMANHO: _____

C. TIPO DE ALIMENTAÇÃO: _____

D. COMO SÃO SEUS MEMBROS INFERIORES: _____

E. DIFERENÇA DE OUTRAS AVES: _____

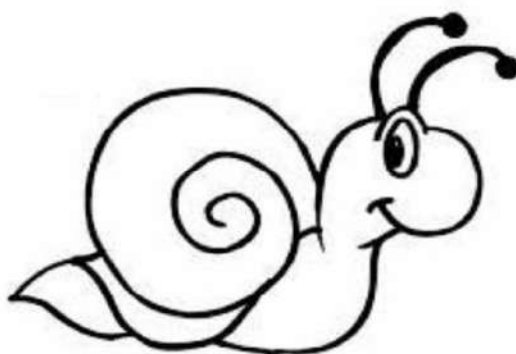
VOCÊ CONHECE ESTE BICHINHO?

ESTE BICHINHO SE CHAMA CARACOL.

ELE TEM O CORPO MOLE, NORMALMENTE COBERTO POR UMA CONCHA EM ESPIRAL. NA CABEÇA, POSSUI TENTÁCULOS, BOCA E DENTES MINÚSCULOS. OS OLHOS FICAM NA PONTA DOS DOIS TENTÁCULOS SUPERIORES.

O CARACOL VIVE EM LUGARES ÚMIDOS, COMO: QUINTAIS, JARDINS E HORTAS. ELE SE ALIMENTA DE VEGETAIS.

(ENCICLOPÉDIA DELTA UNIVERSAL, VOL.3)



ANEXO 5 - CAPA E QUESTÕES REFERENTES AO LD - LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO



LEITURA: HISTÓRIA EM QUADRINHOS

Professora: Se necessário, faça a mediação com perguntas que facilitem o estabelecimento de relações. Até esta página, a leitura é favorecida por se tratar de texto conhecido.

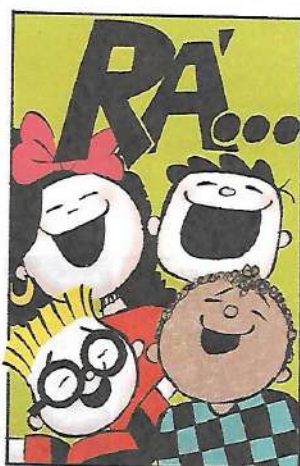
A SURPRESA DA FESTA

Professora: Estimule os alunos a lerem sozinhos, orientando-os para que observem: a sequência dos quadinhos; os detalhes que aparecem em cada quadinho, as ações. O texto verbal é conhecido ("Parabéns pra você..." e "... faz anos..."). Sabendo o que está escrito e apoiando-se nas imagens, os alunos sentem-se com autonomia para ler. Selecionar o que já sabem ajuda-os a fazer antecipações. São estratégias de leitura que os alunos vão pôr em prática paulatinamente.



Professora: **Gênero: história em quadrinhos.** Esse é um gênero em que a narrativa mescla elementos da linguagem não verbal (desenhos, cores, expressões corporais, forma de balões, tamanho das letras, etc.) e verbal (falas, pontuação expressiva, onomatopéias, etc.). Sempre que for trabalhar esse gênero textual, é importante selecionar e comentar elementos da linguagem verbal e não verbal que mais ajudam a construir os sentidos da história em cada caso.

Professor/a: No final desta página interrompa a leitura e questione os alunos sobre o que acham que vai acontecer, como prosseguirá a história, levando-os a fazer previsões baseadas nos elementos do texto.



Professor/a: A partir deste trecho, aumenta o desafio da leitura. Sugerimos que você ajude os alunos a observar as pistas auxiliares: palavras conhecidas, expressões das personagens, imagens. Se necessário, faça uma leitura compartilhada quadrinho a quadrinho.



ZIRALDO. O MENINO MALUQUINHO. SÃO PAULO, N. 24, S.D.



INTERPRETAÇÃO DO TEXTO

ATIVIDADE ORAL

Professor/a: As questões 1 e 2 são de inferência simples e de compreensão imediata, orientando os alunos a observar detalhes do texto visual.

VOCÊ LEU UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS.

1 RELEIA ALGUNS QUADRINHOS:

- a) A QUE PERSONAGEM SE REFERE A PALAVRA **ELA?** *À aniversariante, Carolina.*
- b) O QUE SIGNIFICA **CLIC!**

O som que se ouve ao apagar ou acender a luz.



- 2 GERALMENTE, O QUE VEM DEPOIS DE:

É PIQUE, É PIQUE, É PIQUE!
 É HORA, É HORA, É HORA!
 RÁ... TCHIM... *Bum.*

- 3 NA HISTÓRIA FICOU ASSIM: RÁ... TCHIM... FUUUU...



O QUE ACONTECEU?

Alguém soprou a velinha.

Professor/a: O objetivo da pergunta é levar os alunos a inferir uma informação implícita no texto.

- 4 RELEIA:

QUEM FOI O ESPÍRITO DE PORCO QUE ASSOPROU A
 VELINHA ANTES DA HORA?

PELO QUE ACONTECE NA HISTÓRIA, O QUE QUER DIZER **ESPÍRITO DE
 PORCO?** *Professor/a: O objetivo aqui é levar os alunos a inferir o sentido da expressão no texto.*

ATIVIDADE ESCRITA

Professor/a: Por se tratar de uma sequência narrativa, a história em quadrinhos exige um trabalho cognitivo do leitor. Daí a importância de reconstruir os sentidos do texto localizando informações explícitas e inferindo as implícitas.

- 1 COPIE O NOME DA PERSONAGEM QUE FAZ ANIVERSÁRIO:

Carolina

- 2 COMPLETE A LETRA DA MÚSICA:

PARABÉNS PRA VOCÊ
 NESTA DATA QUERIDA

muitas felicidades

muitos anos de vida!

Carolina faz anos

O azar é só dela

CADA ANO QUE PASSA
 ELA FICA MAIS VELHA!

Leitura: letra de música

Vamos cantar:

Feira

Rita Rameh

Segunda tem feira na esquina
Se apressa, menina, que vamos pra lá
Na quarta-feira tem feira, senhora
Olha, não demora, que vai acabar.

O que tem lá?

Cenoura, chuchu, abobrinha, alface fresquinha
Repolho, agrião
Tomilho, alho e salsinha
Ervas, cebolinha e manjerição.

O que tem lá?

Morango, ameixa e uva
Laranja madura, abacate e melão
Limão, kiwi, pera dura
Banana-nanica, maçã e mamão.

Então me traga uma melancia,
Dois abacaxis, três maços de almeirão
E não se esqueça do peixe bem fresco
Um quilo de batata e muito salsão.

Rita Rameh. Feira. CD *Por quê?*. Produzido com Luiz Waack, Sonopress Rimoda Amazônia, 2007, faixa 6.

Professor/a: Rita Rameh, formada em engenharia, estudou violão clássico. Filha de diretora de escola de educação infantil e mãe de duas meninas, Rita começou a fazer música para as festinhas da escola das filhas (a dirigida pela avó) em 1991. Em parceria com o guitarrista e produtor Luiz Waack, passou a fazer outras músicas, às vezes, gravadas no estúdio de Waack com a participação de amigos. Assim nasceu o CD *Por quê?*, vencedor do prêmio TIM de música 2008 como melhor CD infantil.



THAUQUE/ARQUIVO DA EDITORA



ILUSTRAÇÕES: SILVANA RANDEIRO/ARQUIVO DA EDITORA

Interpretação do texto

Atividade escrita

- 1 As letras de música são escritas em versos como os poemas.

Cada linha de um poema é chamada de **verso**.
Cada conjunto de versos separados por um espaço maior forma uma **estrofe**.

Releia a **primeira** estrofe:

Segunda tem feira na esquina	verso 1	}	ESTROFE
Se apressa, menina, que vamos pra lá	verso 2		
Na quarta-feira tem feira, senhora	verso 3		
Olha, não demora, que vai acabar.	verso 4		

Copie o nome dos dias da feira da canção:

Segunda e quarta-feira

- 2 Entre algumas estrofes há um **refrão**: parte da letra da música que se repete.
Copie a pergunta que compõe o refrão:

"O que tem lá?"

Professor/a: O objetivo desta atividade é levar os alunos a observar o sinal de pontuação — ponto de interrogação —, que indica que a frase é interrogativa.

- 3 Quantos versos tem a estrofe do refrão? Escreva: 1 verso
- 4 Copie da letra da música a palavra que rima com **agrião**:

manjericão

- 5 O que quer dizer o verso: "Olha, não demora, que vai acabar"?

O que vai acabar é a feira, que não dura o dia todo.

Leitura: fábula

O leão e o ratinho

Um leão, cansado de tanto caçar, dormia espichado debaixo da sombra boa de uma árvore. Vieram uns ratinhos passear em cima dele e ele acordou. Todos conseguiram fugir, menos um que o leão prendeu debaixo da pata. Tanto o ratinho pediu e implorou que o leão desistiu de esmagá-lo e deixou que fosse embora.

Algum tempo depois, o leão ficou preso na rede de uns caçadores. Não conseguindo se soltar, fazia a floresta inteira tremer com seus urros de raiva. Nisso apareceu o ratinho e, com seus dentes afiados, roeu as cordas e soltou o leão.



MORAL: UMA BOA AÇÃO GANHA OUTRA.




Esopo. *Fábulas de Esopo*. Compilação de Russell Ash e Bernard Higton. Tradução de Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.



Professor/a: A escuta da leitura do/a professor/a permite aos alunos que ainda não leem convencionalmente sentir-se leitores. A escuta é uma forma de leitura. Segundo L. C. Cagliari (*Alfabetização a linguística*, São Paulo: Scipione, 2002, p. 155), "Ouvir histórias é uma forma de ler. A diferença entre ouvir a fala e ouvir a leitura está em que a fala é produzida espontaneamente, ao passo que a leitura é baseada num texto escrito, que tem características próprias diferentes da fala espontânea". Unidade 6

Interpretação do texto

Atividade oral e escrita

 A história lida é uma **fábula**. As personagens de uma fábula são animais que pensam e falam como se fossem gente.

1 Escreva o nome das duas personagens da fábula lida pela professora:

Uma personagem é o leão e a outra é o ratinho.

2 Numere as frases de acordo com a ordem do que acontece na história:


- 5 O leão urrou muito.
- 4 O leão ficou preso na rede.
- 7 O leão prendeu o ratinho.
- 3 O leão soltou o ratinho.
- 6 O ratinho soltou o leão.
- 2 O ratinho pediu ao leão que o soltasse.

3 Por que o ratinho soltou o leão? Diga a sua opinião e ouça a dos colegas.

Professor/a: Aceite as respostas desde que coerentes com o desenvolvimento da história. Há várias possibilidades, por exemplo: honrar um amigo, mostrar que nem sempre a força vence, ficar com pena, retribuir a boa ação, etc.

Conversa em jogo

Boas ações

 A fábula **O leão e o ratinho** traz uma lição: **uma boa ação ganha outra**.

Você acha que isso sempre acontece? Por quê?

Qual sua opinião sobre fazer uma boa ação sem receber nada em troca?

Professor/a: Explique a moral da fábula, que vem em destaque. Peça aos alunos que contem algum fato que possa servir de exemplo dessa moral. Encaminhe a discussão para a participação solidária.

Professor/a: **Gênero: carta.** Trata-se de um gênero textual que pertence ao campo das comunicações por correspondência. É um meio de nos comunicarmos com alguém por escrito. Uma carta pode relatar fatos ou simplesmente servir para fazer contato com alguma pessoa não presente. É oportuno lembrar aos alunos a diferença em relação ao bilhete, que, além de mais breve, não necessita de correio.

Leitura: carta

Resalte que os avanços eletrônicos permitem outras formas de nos correspondermos por escrito: e-mail, "torpedos" (mensagens de texto via telefone celular), telegramas. Na carta, há elementos estruturados que devem ser observados: destinatário, saudação, corpo do texto, despedida, assinatura.

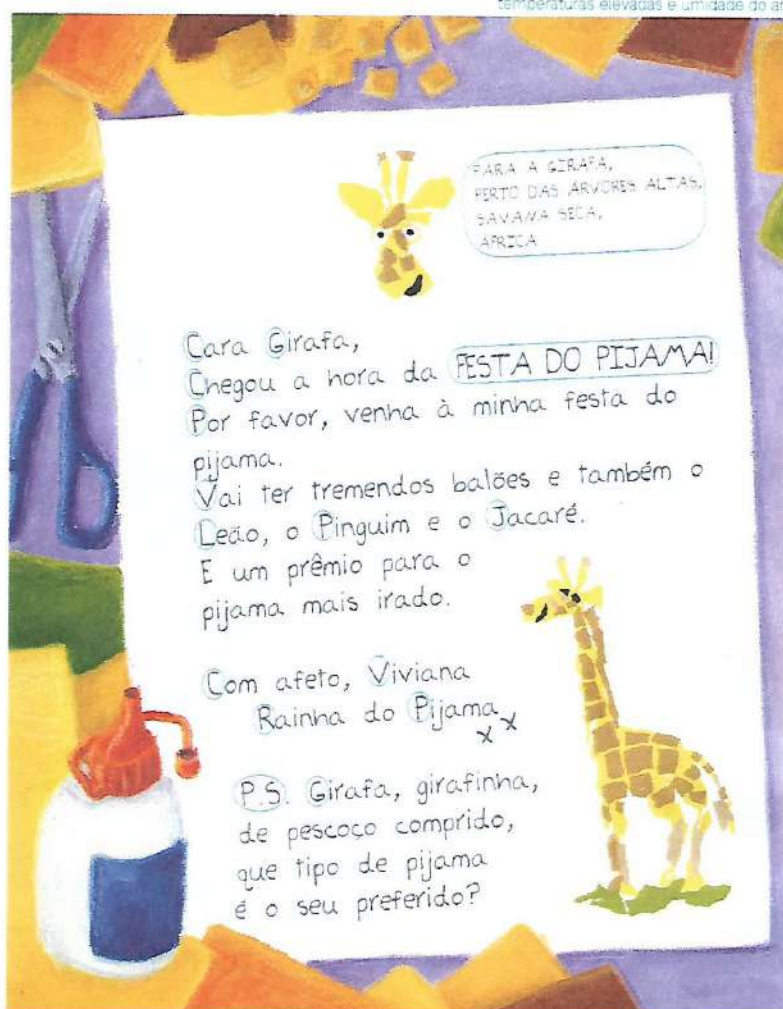
Viviana Rainha do Pijama queria saber qual pijama os animais vestiam para dormir. Teve a ideia de convidar vários animais para uma festa e dar um prêmio para o pijama mais fantástico, "irado", "animal"...

Convidou o Leão, a Girafa, o Polvo, o Jacaré, o Pinguim, o Urso e o Macaco.

Escreveu uma cartinha para cada um.

Professor/a: A savana africana é uma região extensa em que há escassa ocorrência de árvores; predominantemente, a vegetação é de gramíneas. Como na longa seca, que podem durar até dez meses, a savana tem um clima seco, com temperaturas elevadas e umidade do ar desértica.

Veja a cartinha que ela enviou para a Girafa:



Steve Webb. *Viviana Rainha do Pijama*. São Paulo: Moderna, 2009.

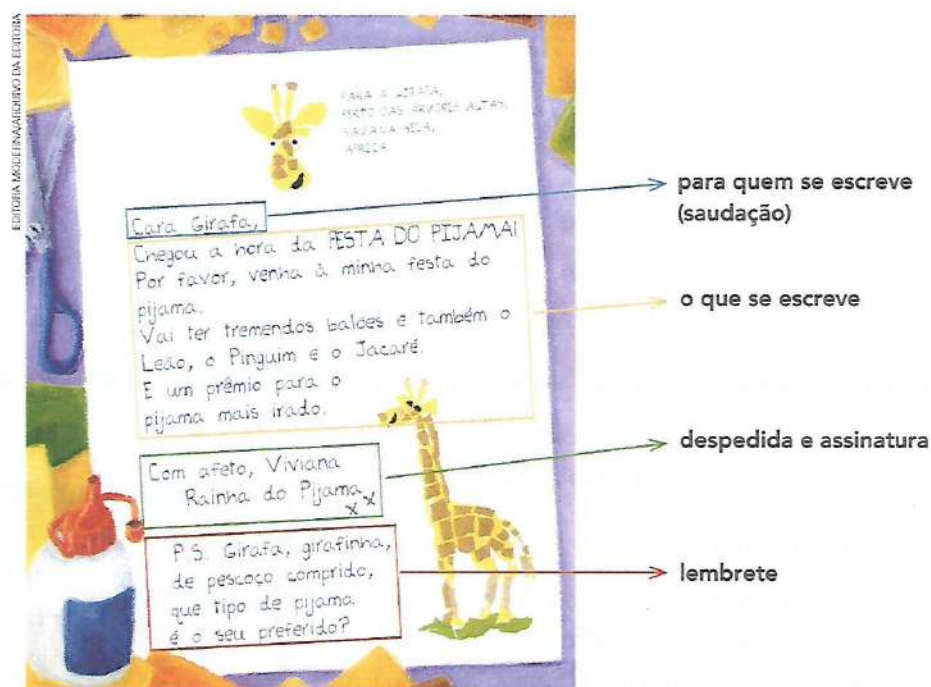
Interpretação do texto

Atividade oral e escrita

1 Os textos que você leu são **cartas**.

Em uma carta, algumas partes não podem faltar. Veja:

Professora: Foi mantido o original em que a frase, depois da saudação com vírgula, vem com letra maiúscula. Se considerar oportuno, chame a atenção dos alunos, pois depois da vírgula em geral se usa letra minúscula.



a) Copie:

- a palavra carinhosa que Viviana usa para saudar a Girafa:

 cara

- a expressão carinhosa que Viviana usa para se despedir:

 com afeto

b) Qual é o assunto da carta?

 A festa do pijama e o convite à Girafa.

c) **Em dupla.** Leiam juntos o texto que está no quadrinho vermelho.

Por que vocês acham que essa parte ficou separada no final da carta?

Professora: P.S. é a forma abreviada de *post scriptum*, forma latina que significa "depois de escrito". É um texto que se escreve depois de se assinar uma carta. Ou seja, se o remetente se esqueceu de escrever algo após finalizar uma carta, usa P.S. para inserir o que foi esquecido ou alguma nota ou comentário qualquer. Permita que as crianças levantem hipóteses antes de explicar o significado dessa abreviatura.