



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
FABIANA ZULMA GOULART NAZÁRIO

COMPETÊNCIAS PARA A ANÁLISE CRÍTICA
DE QUESTÕES DA PROVINHA BRASIL: ESTUDO DE CASO COM DOCENTES
ALFABETIZADORES DE UM MUNICÍPIO CATARINENSE

Tubarão
2010

FABIANA ZULMA GOULART NAZÁRIO

**COMPETÊNCIAS PARA A ANÁLISE CRÍTICA
DE QUESTÕES DA PROVINHA BRASIL: ESTUDO DE CASO COM DOCENTES
ALFABETIZADORES DE UM MUNICÍPIO CATARINENSE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Fábio José Rauen.

Tubarão

2010

FABIANA ZULMA GOULART NAZÁRIO

**COMPETÊNCIAS PARA A ANÁLISE CRÍTICA
DE QUESTÕES DA PROVINHA BRASIL: ESTUDO DE CASO COM DOCENTES
ALFABETIZADORES DE UM MUNICÍPIO CATARINENSE**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 14 de outubro de 2010.

Professor e orientador Fábio José Rauen, Dr.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Professora Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig, Dra.
Universidade Regional de Blumenau

Professora Maria Marta Furlanetto, Dra.
Universidade do Sul de Santa Catarina

A Deus, por ter me auxiliado nesta jornada.
Aos meus filhos e meu esposo, por acreditar
em meus sonhos e na minha capacidade. E a
mim mesma, por não ter desistido desse sonho.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que me mostrou que, mesmo com meus medos e fantasmas, eu tinha e tenho capacidade de evoluir, basta eu acreditar em meu potencial.

A Iansã, minha guardiã guerreira que sempre esteve na luta comigo, não permitindo que eu desistisse de meus sonhos.

A Iemanjá que, meiga e tranqüila com seus filhos, mas nunca desistindo da batalha, fez-me muitos dias lembrar que eu tinha filhos e marido, enfim, uma família para dar atenção.

A Cambina da Bahia, com seus conselhos e com sua ajuda espiritual, fazendo sempre eu enxergar o óbvio, e não desistir de lutar.

Ao professor Fabio Rauen; este foi meu anjo da guarda, desde a entrada no mestrado até o meu último momento nesta universidade. Ele compreendeu meus medos, transformou meus pensamentos e modificou minha vida.

Agradeço muito a todas as professoras que aceitaram fazer parte desta pesquisa, pois sem elas, eu não conseguiria realizar meu estudo.

“Iradie sempre sua luz, em todas as direções. Ela encontrará muitos corações necessitados, onde germinarão sementes de amor e paz” (Geremias Estevão).

RESUMO

Esta dissertação analisou como dez alfabetizadores de um município do sul de Santa Catarina respondem a quatro tarefas propostas a partir de questões selecionadas da segunda etapa da edição 2009 da Provinha Brasil. Mais especificamente, a pesquisa visou avaliar as competências das docentes para: a) responder às questões; b) identificar eixos e descritores de habilidades testados em cada uma das questões; e c) identificar o processo de formulação de cada uma das questões. As docentes acertaram 93,6% do teste, sugerindo que elas possuem competências linguísticas necessárias para responder aos itens propostos no instrumento. As docentes acertaram de modo intuitivo os objetos das questões em 47,5% dos casos e o motivo da inserção da questão em 28,2% dos casos, não sendo mencionados nas respostas descritores ou eixos de habilidades, indicando desconhecimento dos termos assumidos pela Provinha Brasil com base no Programa Pró-letramento. As docentes acertaram a metodologia de elaboração das questões em 10,9% dos casos, indicando pouco ou nenhum conhecimento sobre os critérios metalinguísticos necessários para a escolha das opções nas respostas. Esses achados apontam para necessidade de capacitação em serviço que considere: a internalização de um conjunto mínimo de elementos teóricos próprios da terminologia linguística e a internalização da matriz de competências pressuposta pela metodologia do Programa Pró-letramento e pela Provinha Brasil.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Pró-letramento. Provinha Brasil.

ABSTRACT

This dissertation has analyzed how ten literacy teachers from the south of Santa Catarina answer four proposed tasks about selected issues from the second stage of 2009 edition of “Provinha Brasil”. More specifically, the research has analyzed teacher’s skills to: a) answer the questions; b) identify axes of competences and descriptors of abilities tested in each one of the questions, and c) identify formulation processes of each one of the questions. Teachers have answered correctly 93.6% of the test, suggesting they have required linguistic skills to answer the proposed items. Teachers have answered intuitively the objects of the questions in 47.5% of the cases, and the reason for the inclusion of the issue in 28.2% of the cases. Axes of competences and descriptors of abilities are not mentioned in the answers, because teachers do not know the assumed terms of “Provinha Brasil”, which are based on Brazilian Pro-Literacy Program. Teachers have answered correctly the methodology of formulating questions only in 10% of the cases, indicating little or no knowledge about crucial linguistic criteria to elaborate the questions. These findings emphasize the need of in-service training that considers: the internalization of a minimum set of theoretical elements of the proper linguistic terminology and the internalization of the matrix of competences assumed by the methodology of Brazilian Pro-Literacy Program, in general, and “Provinha Brasil”, in particular.

Key-words: Literacy. Brazilian Pro-Literacy Program. “Provinha Brasil”.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quatro eixos de habilidades de alfabetização e de letramento	36
Quadro 2 – Matriz de referência para avaliação da alfabetização e do letramento inicial	37
Quadro 3 – Descrição e habilidades conforme os cinco níveis de desempenho na Provinha Brasil.....	39
Quadro 4 – Correlação das questões da segunda edição da Provinha Brasil com os descritores de habilidades dos eixos de apropriação do sistema de escrita e de leitura.....	42
Quadro 5 – Questões selecionadas da segunda edição da Provinha Brasil de 2009 para o Caderno de Questões apresentados às docentes alfabetizadoras.	43

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número mínimo de acertos para definição do nível de desempenho do estudante na edição de 2009 da Provinha Brasil:	40
Tabela 2 – Classificação do desempenho das docentes em função do percentual de acertos nas quatro tarefas:	44
Tabela 3 – Frequência de acertos das docentes nas quatro tarefas da questão 1:	52
Tabela 4 – Frequência de acertos das docentes nas quatro tarefas da questão 2:	58
Tabela 5 – Frequência de acertos das docentes nas quatro tarefas da questão 3:	62
Tabela 6 – Frequência de acertos das docentes nas quatro tarefas da questão 4:	67
Tabela 7 – Frequência de acertos das docentes nas quatro tarefas da questão 5:	72
Tabela 8 – Frequência de acertos das docentes nas quatro tarefas da questão 6:	77
Tabela 9 – Frequência de acertos das docentes nas quatro tarefas da questão 7:	82
Tabela 10 – Frequência de acertos das docentes nas quatro tarefas da questão 8:	86
Tabela 11 – Frequência de acertos das docentes nas quatro tarefas da questão 9:	93
Tabela 12 – Frequência de acertos das docentes nas quatro tarefas da questão 10:	97
Tabela 13 – Frequência de acertos das docentes nas quatro tarefas da questão 11:	102
Tabela 14 – Frequência e percentual de acertos das docentes nas quatro tarefas das onze questões da Provinha Brasil:	103

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	O PRÓ-LETRAMENTO E A PROVINHA BRASIL	18
2.1	PRESSUPOSTOS DA APRENDIZAGEM E DO ENSINO DA ALFABETIZAÇÃO ..	18
2.2	CAPACIDADES LINGUÍSTICAS DA ALFABETIZAÇÃO	21
2.2.1	Compreensão e valorização da cultura escrita	22
2.2.2	Apropriação do sistema de escrita.....	24
2.2.3	Leitura.....	26
2.2.4	Produção escrita	28
2.2.5	Desenvolvimento da Oralidade	32
2.3	A PROVINHA BRASIL.....	32
2.3.1	Concepção e finalidade da Provinha Brasil.....	33
2.3.2	Habilidades avaliadas pela Provinha Brasil	35
2.3.3	Correção e interpretação dos resultados.....	38
3	METODOLOGIA.....	41
3.1	INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS.....	41
3.2	QUATRO TAREFAS	44
3.3	A COLETA DOS DADOS	46
4	ANÁLISE DOS DADOS	47
4.1	ANÁLISE DAS QUESTÕES	47
4.1.1	Análise da primeira questão.....	47
4.1.2	Análise da segunda questão.....	52
4.1.3	Análise da terceira questão	58
4.1.4	Análise da quarta questão	62
4.1.5	Análise da quinta questão.....	68
4.1.6	Análise da sexta questão	73
4.1.7	Análise da sétima questão.....	78
4.1.8	Análise da oitava questão	82
4.1.9	Análise da nona questão	87
4.1.10	Análise da décima questão.....	93
4.1.11	Análise da décima primeira questão	98

4.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	102
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS	109

1 INTRODUÇÃO

Entre os instrumentos de gestão pública da educação nacional, a avaliação tornou-se tema destacado nas duas últimas décadas. Os indicadores resultantes das aplicações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), produzidos desde 1990, vêm apontando déficits no ensino oferecido pelas escolas brasileiras. Entre os dados mais desalentadores, estão os que indicam baixos níveis de desempenho dos alunos em leitura. Parcela representativa de estudantes finaliza o ensino fundamental com domínio insuficiente de competências consideradas essenciais para fazer frente a uma sociedade cada vez mais letrada e tecnológica.

Diante desse cenário, uma das iniciativas para a reversão do quadro foi a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, por meio da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, fazendo com que a criança passasse a iniciar o ensino fundamental com seis anos de idade. Essa ampliação, que fora sinalizada pela Lei nº 9.394, de 1996, já era uma das metas da educação nacional pela Lei nº 10.172/2001.

Com a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, o objetivo da legislação é o de assegurar um convívio escolar mais longo a todas as crianças e, com isso, maiores oportunidades de aprendizagem. Contudo, apesar do mérito em si de ampliar o tempo do convívio escolar, há de se reconhecer que o mero acréscimo de um ano letivo não implica necessariamente a melhoria na qualificação do ensino, ou seja, tempo a mais na escola não significa qualidade de aprendizagem. Resultados eficientes e eficazes dependem de como esse tempo é empregado na vida escolar. Essa conclusão é admitida pelo próprio documento *Ensino Fundamental de nove anos*, que traça as orientações gerais para a ampliação do ensino fundamental, quando afirma que “o modelo educacional vigente não provocou mudanças efetivas de comportamento para construir uma cidadania solidária e comprometida com o país e com seu futuro” (BRASIL, 2009, p. 9).

Entre as questões mais importantes nesse cenário, há ainda que se preocupar com uma política indutora de transformações significativas no processo de alfabetizar nas três primeiras séries do ensino fundamental que associe a aquisição do sistema alfabético com práticas sociais baseadas na leitura e na escrita: o letramento. Esse em si é o papel do Programa Pró-letramento. O Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação – consiste num programa de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental, que visa à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e

matemática. O programa é realizado pelo Ministério da Educação, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar do programa todos os professores que estão em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental de escolas públicas. Os cursos de formação continuada oferecidos pelo programa têm duração de 120 horas com encontros presenciais e atividades individuais com duração de 8 meses.

O Pró-letramento possui os seguintes objetivos: a) oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática; b) propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; c) desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; d) contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino. (BRASIL, 2010, p. 1).

O material do Pró-Letramento foi elaborado por dez universidades e está dividido em fascículos a serem estudados cada qual em três encontros de quatro horas semanais. No que se refere aos cursos de *Alfabetização e Linguagem*, há oito fascículos: a) Capacidades linguísticas da alfabetização e avaliação (que será observado com mais detalhe no capítulo dois); b) Alfabetização e letramento: questões sobre avaliação; c) A organização do tempo pedagógico e o planejamento de ensino; d) Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura; e) O lúdico na sala de aula: projetos e jogos; f) O livro didático em sala de aula: algumas reflexões; g) Modos de falar/Modos de escrever; e h) um fascículo complementar.

Reconhecendo que os três primeiros anos da escolarização formal são fundamentais para a apropriação do sistema de escrita e que déficits nessas capacidades repercutem em toda a escolarização, explicando muitos dos fracassos dos estudantes nas séries posteriores, o Pró-letramento propõe a consideração sistemática de um conjunto de cinco eixos necessários à aquisição da língua escrita na organização curricular: compreensão e valorização da cultura escrita, apropriação do sistema de escrita, leitura, produção de textos escritos, desenvolvimento da oralidade. A ideia é a de que a consideração desses eixos como parte essencial dos currículos das três séries iniciais viabilizaria simultaneamente práticas de alfabetização (no sentido mais estrito de apropriação do sistema de escrita) e de letramento (no sentido mais amplo de apropriação de práticas sociais letradas).

Com base ainda nesses cinco eixos de capacidades a serem focalizadas no processo de alfabetização/letramento, o programa configurou uma “dimensão complementar e indispensável” desse processo: a avaliação dessas capacidades e suas implicações para o ensino e a aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É nesse contexto que surge como instrumento de avaliação da alfabetização infantil em território brasileiro a Provinha Brasil.

Desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio da sua Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB) e com o apoio da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), a Provinha Brasil objetiva atender às demandas por informações sobre o nível de alfabetização das crianças, de forma a subsidiar intervenções pedagógicas e administrativas que concorram para o sucesso do ensino e aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 5).

A Provinha Brasil deve ser aplicada nas segundas séries iniciais do ensino fundamental de nove anos, respeitando os outros ciclos correspondentes às outras idades inseridas no mesmo processo. A avaliação deve ocorrer em duas etapas, uma no início do ano, e outra no término do ano letivo. A primeira edição da Provinha Brasil ocorreu em 2008. Em 2009, aplicou-se a segunda edição. No sul de Santa Catarina, a primeira etapa da segunda edição da Provinha Brasil ocorreu entre maio e junho de 2009, e a segunda etapa no final de novembro.

O que queremos destacar nesta dissertação é que, da forma como as ações são encadeadas, percebe-se que o governo federal conecta o instrumento de avaliação com os princípios norteadores do Programa Pró-letramento ao elaborar a Provinha Brasil. Contudo, estariam as redes de ensino preparadas para compreender esse processo? Bastaria a distribuição de kits e a promoção de cursos para que a cultura de avaliação, nos moldes como se organiza a Provinha Brasil, seja instalado nas redes de ensino? Esses materiais de fato chegam a ser estudados e assimilados pelos docentes?

Uma das funções indiretas da Provinha Brasil, frente a tantas outras provas já realizadas, é a de promover mudanças nas práticas de alfabetização, em função das críticas e insucessos estabelecidos neste campo de atuação da escola, na tentativa de promover uma educação de qualidade para todos e para que os alunos tenham melhores condições de vida e vivam em pleno exercício da cidadania. Em outras palavras, trata-se de uma avaliação diagnóstica. Estariam os docentes das redes de ensino preparados para considerá-la dessa forma? Ou, de fato, eles considerariam a Provinha Brasil como mais um instrumento de avaliação terminal do processo de alfabetização/letramento?

Como a Provinha Brasil correlaciona-se com os princípios norteadores do Programa de Pró-letramento, estamos em essência questionando qual seria o nível de capacitação que os próprios alfabetizadores demonstrariam para compreender e mesmo interpretar as questões do teste e, de forma indireta, de compreender e mesmo interpretar o que se propõe como capacidades para uma alfabetização conjugada com letramento.

Diante desse conjunto de questões, esta pesquisa pretende observar como um conjunto de dez docentes alfabetizadores de um município do sul de Santa Catarina de pequeno porte responde a um conjunto de quatro tarefas propostas a partir de questões selecionadas da segunda etapa da edição 2009 da Provinha Brasil.³ Desse modo, em vez de questionar diretamente quais competências e habilidades são necessárias para o ensino e a aprendizagem de alfabetização numa perspectiva de letramento, queremos verificar que as competências e habilidades os docentes possuem para eles próprios avaliarem o instrumento que mediria o estágio de alfabetização e de letramento de seus alunos. Em palavras mais simples, se eles são capazes de compreender as questões da Provinha Brasil e de interpretar o alcance dessas questões como diagnose do estágio de alfabetização dos alunos.⁴

Mais especificamente, as tarefas a serem propostas a esses docentes visam:

- a) Identificar as competências dos docentes para responder às questões selecionadas da Provinha Brasil. Nesse caso, estamos interessados na capacidade de os docentes responderem às questões da Provinha Brasil, tal como se alunos fossem. O que queremos aqui é detectar, além das respostas em si, quais são as reações dos docentes quando eles se colocam na posição de alunos. Que avaliação eles fazem das questões, da quantidade de questões, do tempo para as respostas, etc.? Uma análise desses aspectos pode fornecer pistas sobre como esses profissionais percebem e qualificam o instrumento;
- b) Avaliar as competências dos docentes para identificação dos eixos e dos descritores de habilidades testados em cada uma das questões selecionadas da Provinha Brasil. Nesse caso, estamos interessados em verificar se os docentes têm condições de perceber as conexões entre os eixos e descritores de competências e o próprio instrumento de avaliação desses eixos e descritores. A observação de eixos e descritores faz sentido aqui, porque de nada adianta os gestores promoverem coerentemente uma política curricular embasada no conceito de alfabetização com letramento, com a sofisticação de se construir

³ Por pequeno porte, compreendem-se municípios de até 15.000 habitantes.

⁴ Destaque-se que a autora da dissertação é graduada em Pedagogia e, como as docentes a serem investigadas, docente da rede municipal, motivo pelo qual o trabalho se reveste de especial importância para sua práxis.

um instrumento de avaliação como é o caso da Provinha Brasil, se os docentes alfabetizadores desconhecem a metodologia no todo ou em parte. Caso os docentes pesquisados revelem desconhecimento de eixos ou de descritores necessários para compreender e interpretar os resultados da Provinha Brasil, isso implica, pelo menos, que as ações planejadas não estão encontrando reverberação na ponta de atuação. Vale verificar se os documentos estão sendo suficientemente distribuídos, os docentes ou, pelo menos, os disseminadores estão sendo suficientemente capacitados;

- c) Avaliar as competências teóricas dos docentes para identificação do processo de formulação de cada uma das questões selecionadas da Provinha Brasil. Nesse caso, estamos interessados em avaliar se os docentes demonstram compreender os fundamentos teóricos que são pressupostos para a escolha das opções de resposta em cada uma das questões selecionadas. Se o primeiro objetivo específico verifica capacidades cognitivas para responder às questões selecionadas, o terceiro objetivo quer observar se os docentes estão capacitados para produzir um discurso teórico sobre as razões pelas quais as questões foram montadas daquela forma. Nesse caso, o que entra em jogo são justamente as competências necessárias para poder discorrer sobre as práticas de alfabetização com letramento. Caso os docentes tenham dificuldades nesse aspecto, isso implica que os gestores educacionais e as agências formadoras precisam investir mais no processo de reflexão teórica, sob pena de a Provinha Brasil não passar de um teste inócuo.

Para dar conta dessas demandas, esta dissertação compõe-se de mais quatro capítulos. No capítulo dois, apresentamos a Provinha Brasil no contexto do Programa Pró-letramento. Nesse capítulo, destacamos em três subseções os pressupostos do ensino e da aprendizagem da alfabetização no Programa Pró-letramento, as capacidades linguísticas da alfabetização a serem desenvolvidas numa concepção de alfabetização com letramento e a Provinha Brasil no contexto de avaliação dessas capacidades. No capítulo três, apresentamos a metodologia da pesquisa em três seções dedicadas, respectivamente, aos instrumentos de coleta dos dados, à proposição de quatro tarefas solicitadas aos sujeitos e aos procedimentos para a coleta de dados. No capítulo quatro, apresentamos a análise dos dados. Esse capítulo foi dividido em duas seções: a primeira foi dedicada a apresentar o desempenho das docentes em quatro atividades propostas para cada uma das questões selecionadas da Provinha Brasil; e a segunda foi dedicada à discussão dos resultados. No capítulo cinco, por fim, apresentamos as considerações finais da pesquisa.

2 O PRÓ-LETRAMENTO E A PROVINHA BRASIL

Este capítulo se destina a contextualizar a Provinha Brasil no contexto do Programa de Pró-letramento do Ministério da Educação. O texto foi dividido em três seções principais. Na primeira seção, apresentamos os pressupostos da aprendizagem e do ensino da alfabetização que fundamentam o Programa de Pró-letramento, em especial, as noções de língua, ensino da língua e ensino da escrita. Na segunda seção, discutiremos as capacidades linguísticas da alfabetização, tais como concebidas no Programa Pró-letramento. Esse Programa, com o objetivo de alfabetizar letrando, divide a ação pedagógica em cinco eixos: compreensão e valorização da cultura escrita, apropriação do sistema de escrita, leitura, produção escrita e desenvolvimento da oralidade. Na terceira seção, por fim, destacamos a Provinha Brasil. Nessa seção, primeiramente, apresentamos a concepção e finalidade do instrumento, para então revisar as habilidades avaliadas e as questões relativas à correção e interpretação dos resultados, nas duas subseções seguintes.

2.1 PRESSUPOSTOS DA APRENDIZAGEM E DO ENSINO DA ALFABETIZAÇÃO

Para o Programa Pró-letramento do Ministério da Educação, os processos de interação verbal, que se manifestam em textos ou discursos, orais ou escritos, configuram a própria concepção de língua. Desse modo, o próprio sistema linguístico depende dos processos de interlocução, aqui entendidos como ação linguística entre sujeitos.

Com base nesses pressupostos, uma concepção adequada do ensino de língua implica a valorização de seu uso em diferentes situações e contextos sociais, considerando sua diversidade de funções e os vários estilos e modos de falar (BRASIL, 2007, p. 9). Isso exige superar a tradição meramente transmissiva de ensino, focada em conceitos e regras gramaticais prontas a serem memorizadas. Ou seja, importa que o ensino se configure em torno das múltiplas possibilidades de uso da língua.

Tradicionalmente, o ensino de alfabetização tem se identificado com as capacidades necessárias para o trato do sistema alfabético de escrita, quer pela via da decodificação (leitura), quer pela via da codificação (escrita).

Nos anos 1980, com os trabalhos psicogenéticos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, o conceito de alfabetização ampliou-se, de tal modo que o aprendizado do sistema de escrita não poderia ser reduzido ao domínio de correspondências entre grafemas e fonemas. A alfabetização passaria a ser caracterizada como um processo ativo, por onde a criança, “desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação” (BRASIL, 2007, p. 10).

Progressivamente, o termo alfabetização passa a incluir o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades de codificar e de decodificar em práticas sociais de leitura e escrita. Em função desse deslizamento, emerge a expressão “alfabetização funcional” e, mais recentemente, o termo ‘letramento’.

Nesse contexto, passou-se a distinguir alfabetização e letramento, originalmente uma tradução do termo inglês *literacy*. Por alfabetização, *stricto sensu*, define-se o aprendizado inicial da leitura e da escrita com ênfase na natureza e no funcionamento do sistema de escrita. Por letramento (por vezes, alfabetização funcional), definem-se as competências de uso da língua escrita. Essa distinção destaca que as habilidades a serem desenvolvidas não se restringem à tecnologia do ler e do escrever (codificar e decodificar), mas necessariamente incluem o uso dessas habilidades em práticas sociais letradas.

Nesse ponto, consideramos importante destacar que para Magda Soares, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem e frequentemente se confundem (SOARES, 2003, p. 5). Para a autora, essa confusão não é saudável, pois os processos de alfabetizar e letrar, mesmo que interligados, são específicos. Alfabetizar é ensinar o código alfabético, letrar é familiarizar o aprendiz com os diversos usos sociais da leitura e da escrita.

Para Soares (2003), a diferença está na extensão e na qualidade do domínio da leitura e escrita. Uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, sabe que sons as letras representam, é capaz de ler palavras e textos simples, mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social. Enfim, letrado é alguém que se apropria suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-la com desenvoltura, com propriedade, para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais. Soares considera que o letramento traz consequências políticas, econômicas, culturais, etc. para indivíduos e grupos que se apropriam da escrita.

Nesse sentido, toma-se letramento tanto como o produto do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, como o produto do uso dessas habilidades em práticas sociais. Como tal, tanto se pode falar em níveis de letramento, visto que são vários os usos

sociais da escrita e respectivas competências associadas; como ‘letramentos’ no plural, visto que há diferentes funções, diferentes formas pelas quais as pessoas têm acesso à língua escrita.

A apropriação do sistema alfabético é a condição básica para o uso escrito da língua. Isso exige do estudante aprendizados muito específicos, que se referem à estrutura mesma do sistema linguístico, ou seja, estruturas que são independentes do contexto de uso. Há um conjunto de opções metodológicas para desenvolver essa apropriação: o método silábico, os métodos de base fônica e os métodos analíticos. Essas opções, com suas vantagens e desvantagens, coexistem nas práticas escolares em alfabetização e nos materiais didáticos correlacionados.

O método silábico contempla aspectos importantes para a apropriação do código escrito. Todavia, como implica uma progressão fixa, reduz o alcance dos conhecimentos linguísticos, quando desconsidera as funções sociais da escrita.

Os métodos de base fônica focalizam corretamente o ponto essencial para a compreensão do sistema alfabético: a correlação entre fonemas e grafemas. Todavia, podem acabar refêns de uma concepção restrita de alfabetização como codificação e decodificação.

Os métodos analíticos invertem a ordem de preocupação e parte de palavras, sentenças ou textos para a decomposição das sílabas em grafemas/fonemas. Todavia, para contextualizar a correlação entre grafemas e fonemas, acabam por valer-se de frases e textos artificialmente curtos e repetitivos, uma vez que a memorização é considerada fundamental.

O construtivismo, por sua vez, resgata importantes dimensões para uma aprendizagem significativa no ideário de uma concepção mais ampla de letramento. Todavia, há certos descompassos, quando essas práticas descuidam de aspectos psicomotores ou grafomotores essenciais para quem se inicia em práticas da escrita e da leitura. Também é controverso, em nome de uma oposição apressada a um ensino meramente transmissivo, o abandono de conteúdos relevantes ao avanço dos alunos, bem como a restrição dos temas ao conhecimento prévio dos alunos. Não apenas os alunos precisam da intervenção dos adultos no processo como devem ser guiados por esses adultos.

Vale mencionar que preocupações similares podem ser postas numa perspectiva de letramento. Sob o pretexto de enfatizar o letramento, corre-se o risco de separar alfabetização de letramento, como se isso fosse possível, como se um dispensasse ou substituísse o outro. A alfabetização é um processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita. É a apropriação dos princípios alfabéticos e ortográficos a condição *sine qua non* que viabiliza a leitura e escrita autônoma da criança.

A rigor, tanto melhor se esse processo se desenvolve enquanto a criança convive com diferentes tipos de registros gráficos e tipos de textos. O ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita. Portanto, não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar, nem mesmo de fazer uma coisa e depois outra. Trata-se de um processo interligado ao outro. O desafio para os primeiros anos da Educação Fundamental é como conciliar esses dois processos. Como assegurar aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e as condições que viabilizem o uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

2.2 CAPACIDADES LINGUÍSTICAS DA ALFABETIZAÇÃO

A leitura e a escrita não são espontâneas e precisam ser sistematicamente desenvolvidas na escola. Basicamente, um sistema de escrita consiste numa representação organizada da fala.⁵

Um sistema de escrita é uma maneira estruturada e organizada com base em determinados princípios para representação da fala. Há sistemas de escrita que representam o significado das palavras e há aqueles que representam os sons da língua, sua “pauta sonora”. Nosso sistema de escrita (chamado de “alfabético” ou “alfabético-ortográfico”) representa “sons” ou fonemas, em geral cada “letra” correspondendo a um “som” e vice-versa (BRASIL, 2007, p. 14).

Os três primeiros anos da escolarização formal são destinados à importante tarefa de apropriação do sistema de escrita. Eles são tão cruciais que déficits registrados em capacidades que deveriam ser consolidadas nessa fase percorrem toda a escolarização, explicando muitos dos fracassos de aprendizagem vindouros.

Para dar conta desse desafio, o Programa Pró-letramento propõe a consideração sistemática um conjunto de cinco eixos necessários à aquisição da língua escrita na organização curricular: compreensão e valorização da cultura escrita, apropriação do sistema de escrita, leitura, produção de textos escritos, desenvolvimento da oralidade.

⁵ Esta seção baseia-se fundamentalmente no fascículo homônimo do Livro *Pró-letramento* (BRASIL, 2007). Vale lembrar que não se pretende nesta dissertação desenvolver teoricamente cada tema, mas tão somente traçar um panorama especialmente dos eixos de competências pressupostos na Provinha Brasil. Para os leitores que julgarem necessário o aprofundamento dos temas, são sugeridas algumas leituras complementares.

Antes de avançar sobre os eixos, vale destacar como o Programa define termos como conhecimentos, atitudes, habilidades, procedimentos, competências e capacidades.

Na organização de um currículo ou de um programa de ensino, “conhecimentos” costumam se referir a “conteúdos” (como, por exemplo, “a vegetação de uma região”). O termo “atitudes” se refere a crenças, disposições ou preconceitos em relação a algo. “Habilidades”, “procedimentos”, “competências” e “capacidades” abrangem modos de fazer algo, processos mentais ou comportamentos como, por exemplo, saber ler e escrever, desenhar, costurar, dirigir um carro (BRASIL, 2007, p. 15).

2.2.1 Compreensão e valorização da cultura escrita

No eixo da compreensão e da valorização da cultura escrita são considerados alguns fatores e condições essenciais à integração dos alunos no mundo letrado. Em essência, o eixo se refere ao processo de letramento e deve ser objeto de orientação sistemática para viabilizar a compreensão e apropriação da cultura escrita pelos alunos.

Segundo o Programa:

A cultura escrita diz respeito às ações, valores, procedimentos e instrumentos que constituem o mundo letrado. Esse processo possibilita aos alunos compreenderem os usos sociais da escrita e, pedagogicamente, pode gerar práticas e necessidades de leitura e escrita que darão significado às aprendizagens escolares e aos momentos de sistematização propostos em sala de aula. (BRASIL, 2007, p. 18).

Sabemos que, de algum modo, todo cidadão está inserido numa cultura letrada, no mundo dos múltiplos letramentos existentes. Conforme Rojo (2008, p. 585-586), para a escola possibilitar esse processo é preciso que considere múltiplos tipos de letramento:

- a) os multiletramentos ou letramentos múltiplos, também de maneira ética e democrática, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados e institucionais, como diria Souza Santos (2005), assumindo seu papel cosmopolita;
- b) os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses e sistemas de signos que não somente a escrita alfabética, como já pronunciava, por exemplo, a noção de “numeramento”; o conhecimento de outros meios semióticos está ficando cada vez mais necessário no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o design etc., que estão disponíveis na tela do computador, que tem exigido outros letramentos, por exemplo, o letramento visual e que “tem transformado o letramento tradicional (da letra) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta daqueles necessários para agir na vida contemporânea” (MOITA-LOPES; ROJO, 2004, p. 38);

c) os letramentos críticos e protagonistas requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada; como afirma Moita-Lopes e Rojo (2004, p. 37-38).

A maioria das crianças brasileiras, em especial aquelas atendidas pelas redes públicas, tem um acesso restrito à escrita, desconhecendo muitas de suas manifestações e utilidades. Desse modo, a escola, pela mediação do professor, precisa proporcionar aos alunos o contato com diferentes gêneros e suportes de textos escritos.

O Programa define gêneros e suportes como se segue:

Gêneros de textos são as diferentes “espécies” de texto, escritos ou falados, que circulam na sociedade, reconhecidos com facilidade pelas pessoas. Por exemplo: bilhete, romance, poema, sermão, conversa de telefone, contrato de aluguel, notícia de jornal, piada, reportagem, letra de música, regulamento, entre outros.

Os suportes referem-se à base material que permite a circulação desses gêneros, com características físicas diferenciadas. Por exemplo: o jornal, o livro, o dicionário, a placa, o catálogo, a agenda e outros. (BRASIL, 2007, p. 19).⁶

O contato com diferentes textos pode proporcionar aos alunos a vivência e o conhecimento: dos espaços de circulação dos textos; dos espaços institucionais de manutenção, preservação, distribuição e venda de material escrito; das formas de aquisição e acesso aos textos; dos diversos suportes da escrita; e dos instrumentos e tecnologias para o registro escrito.

Para que sejam trabalhados na escola os conhecimentos, as capacidades e as atitudes envolvidas na compreensão dos usos e funções sociais da escrita, sugere-se que o professor deva disponibilizar e orientar a exploração de muitos textos de diversos gêneros e suportes. Mais especificamente, o alfabetizador pode desenvolver atividades que possibilitem aos alunos: ler e conversar sobre a leitura; reconhecer e classificar diversos suportes da escrita pelo formato; identificar finalidades e funções da leitura de alguns textos, examinando seu suporte; e relacionar o suporte às possibilidades de significação do texto.

Em resumo, para dar conta desse eixo de habilidades, o professor deve desenvolver ações que permitam aos alunos não apenas usarem os objetos de escrita presentes na cultura escolar, mas desenvolverem capacidades específicas para escrever textos, não no sentido estrito de destreza motora, mas no sentido mais amplo de algo que foi produzido para ser lido. Inserir os alunos nas práticas sociais letradas é, principalmente, fazer da escrita espaços de interlocução significativa.

⁶ Sobre gêneros e suportes textuais, leiam-se: Dionísio et al. (2002),

2.2.2 Apropriação do sistema de escrita

Esse eixo engloba os conhecimentos necessários para compreender as regras que orientam a leitura e a escrita no sistema alfabético e a ortografia da língua portuguesa. O Programa Pró-letramento entende serem seis as principais capacidades a serem desenvolvidas nesse eixo: compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas ou outros sistemas de representação; dominar convenções gráficas; reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc.; compreender a natureza alfabética do sistema de escrita; conhecer o alfabeto; e dominar as relações entre grafemas e fonemas.

Para compreender as diferenças entre escrita e outras formas gráficas, é preciso que sejam trabalhadas em sala de aula diversas formas de representação que levem os alunos a distinguir: letras de desenhos; letras de rabiscos; letras de números; letras de símbolos gráficos como setas, asteriscos, sinais matemáticos. Como se trata de conhecimento básico para a compreensão da natureza da escrita, ele precisa ser introduzido, trabalhado sistematicamente e consolidado logo no período inicial da alfabetização.

No que diz respeito às convenções gráficas, dois tipos de convenções precisam ser dominados pelos aprendizes logo no início do processo de alfabetização: a) a orientação vertical (de cima para baixo) e horizontal (da esquerda para a direita) de nosso sistema de escrita; e b) as convenções para indicar a delimitação de palavras (espaços em branco) e de sentenças (pontuação).

Se a compreensão da orientação e do alinhamento da escrita da língua portuguesa é relativamente fácil, as convenções de segmentação dos espaços em branco e da pontuação de final de frase são mais complicadas e merecem sistemática atenção.

Tanto a fala quanto a escrita são produzidas em seqüência linear, isto é, “som” depois de “som”, ou letra depois de letra, palavra depois de palavra, frase depois de frase. Mas um dos pontos fundamentais no início da alfabetização é compreender que essa linearidade acontece de maneira diferente na fala e na escrita. Para quem já sabe ler, esse conhecimento parece muito simples e é acionado quase que de forma automática. No entanto, para um aprendiz iniciante, as questões decorrentes desse fato podem não ter sido ainda percebidas e representar grande dificuldade (BRASIL, 2007, p.26)

O desafio da escrita é o desafio de segmentar os contínuos sonoros. As marcas que usamos na escrita para distinguir palavras, frases e sequências de frases não são nem

óbvias nem naturais. Trata-se de convenções sociais que precisam ser ensinadas e aprendidas na escola.

Para desenvolver a habilidade de reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc. os docentes devem criar situações como jogos, rimas de palavras, cantigas de roda entre outros, para que as crianças prestem atenção à pauta sonora da língua e operem ludicamente com unidades do sistema fonológico. Sendo assim, a criança também irá operar racionalmente com unidades sonoras de apreensão mais difícil, os fonemas, e com relações complexas entre os fonemas e o modo de representá-las graficamente, levando os alunos a operar deliberadamente com sílabas, rimas, aliterações e assonâncias que facilitaram no processo de alfabetização.

Conhecer as 26 letras do alfabeto, por sua vez, é fundamental para formar e escrever palavras e textos. Todavia, conhecer o nome de cada letra do alfabeto não é suficiente, é preciso também saber a correlação letra/som (a rigor, grafema/fonema), uma vez que a escrita representa a cadeia da fala.⁷ O conhecimento do alfabeto implica também compreender a categorização gráfica e funcional das letras e conhecer e utilizar-se de diferentes tipos de letra. Além disso, o desenvolvimento de uma boa caligrafia é um dos objetivos a serem perseguidos na escola.

Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita não é algo muito fácil, principalmente para os alunos das séries iniciais, pois sabemos que nem todos os sistemas humanos de escritas grafam os “sons” da língua falada. O nosso sistema de escrita é alfabético. Logo, seu princípio básico é o de que cada som é representado por uma letra; a rigor, cada fonema é representado por um grafema. Segundo o Programa:

[...] um conhecimento fundamental que os alunos precisam adquirir no seu processo de alfabetização diz respeito à natureza da relação entre a escrita e a cadeia sonora das palavras que eles tentam escrever ou ler. Analisando as relações entre a fala e a escrita, muitas crianças chegam, por exemplo, a elaborar a hipótese silábica, acreditando que cada letra representa uma sílaba e não um fonema, conforme já descreveram os estudos da psicogênese da escrita. (2007, p.31)

Por fim, dominar as competências de apropriação do sistema de escrita implica dominar as relações entre grafemas e fonemas. Apropriar-se do sistema de escrita depende da compreensão de seu princípio básico: os fonemas são representados por grafemas na escrita.

⁷ A rigor, os elementos do alfabeto representam fonemas, isto é, unidades fonológicas abstratas que não correspondem, de forma estável, aos segmentos sonoros particulares na fala. Por exemplo: na palavra “cama”, o “som correspondente à letra A na primeira sílaba não é igual a nenhum dos sons que pronunciamos em outras palavras com a letra A, como na palavra “lata”. Isso significa que o fonema /a/ não é apenas um som, mas uma “classe de sons”, que abrange diferentes sons que efetivamente pronunciamos e ouvimos.

“Os fonemas são as entidades elementares da estrutura fonológica da língua, que se manifestam nas unidades sonoras mínimas da fala”. Grafemas “são letras ou grupos de letras, entidades visíveis e isoláveis” como ‘a’, ‘b’, ‘c’, ‘qu’, ‘rr’, ‘ss’, ‘ch’, ‘lh’, ‘nh’. Como as regras de correspondência entre fonemas e grafemas são complexas e por vezes irregulares, é preciso, então, que o aluno as aprenda a partir de um trabalho sistemático em sala de aula.⁸

Vale mencionar que dominar as relações fonema-grafema significa, em última instância, dominar a ortografia. O ensino das regras ortográficas prossegue muito além das séries iniciais, pois assim que a criança descobre como funcionam os mecanismos de codificação e decodificação, surge juntamente com eles (desencadeia) a preocupação de grafar corretamente as palavras. Na medida em que esse processo vai fluindo, torna-se necessário estudar algumas regras de forma sistemática, que proporcionarão aos alunos um conhecimento mais aprofundado das regras ortográficas.

2.2.3 Leitura

O Programa Pró-letramento concebe a leitura como uma atividade que, embora dependente de processamento individual, insere-se num contexto social e envolve disposições atitudinais, capacidades relativas à decifração do código escrito e capacidades relativas à compreensão e à produção de sentido. O escopo da leitura vai desde a aquisição de capacidades necessárias ao processo de alfabetização até aquelas que se referem à participação ativa nas práticas sociais letradas.

Esse eixo foi desdobrado em quatro capacidades: desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura; desenvolver capacidades de decifração; desenvolver fluência em leitura; e compreender textos.

No que se refere ao desenvolvimento de atitudes e de disposições favoráveis à leitura, é importante dizer que a leitura envolve atitudes, gestos e habilidades que devem ser mobilizados antes, durante e depois da atividade propriamente dita. Vale destacar que as leituras futuras dependem das leituras prévias, razão por que é importante promover o interesse pelas práticas sociais que têm a leitura e a escrita como centrais.

⁸ Sobre os fonemas e as regras de correspondência, leia-se: Leonor Scliar-Cabral (2003).

Para algumas crianças, atitudes que promovam o gosto e o interesse pela leitura ocorrem no espaço familiar, mas essa não é a realidade da maioria das crianças. Justamente por isso, é no espaço da escola que essas atitudes devem ser incentivadas. Para atingir esse objetivo, é importante que a criança tenha os adultos como modelo e perceba a leitura como um ato prazeroso e necessário.

Nessa perspectiva, não é necessário que a criança espere aprender a ler para ter acesso ao prazer da leitura: pode acompanhar as leituras feitas por adultos, pode manusear livros e outros impressos, tentando “ler” ou adivinhar o que está escrito. Inserir-se em práticas próprias à cultura escrita implica comportamentos típicos de quem vive no mundo da leitura: movimentar-se numa biblioteca, frequentar livrarias, estar atento aos escritos urbanos e aos materiais escritos que circulam na escola. Implica também adquirir, quando se fizer necessário e quando aparecerem novos usos para a leitura na sociedade, outras formas de ler.

A escola, além disso, deve desenvolver capacidades de decifração. Essas capacidades podem ser desdobradas nas habilidades de “saber decodificar palavras” e de “saber ler reconhecendo globalmente as palavras”. A decodificação é um procedimento necessário para identificação das relações entre grafemas/letras e fonemas/sons. Trata-se do conhecimento mais essencial e decisivo dessa fase da escolarização. A leitura global é o processo por meio do qual não há necessidade de se analisar as partes da palavra para compreendê-la.

Com base nas capacidades de decifração, pode-se desenvolver a fluência em leitura. A leitura fluente está conectada com fatores: ao desenvolvimento do conhecimento linguístico da criança (ampliação de vocabulário, domínio progressivo das estruturas sintáticas e aumento do conhecimento de mundo); e à possibilidade de diminuir a quantidade de unidades utilizadas para compor o texto com base nesses conhecimentos.

Quatro princípios gerais podem auxiliar na seleção e na elaboração de atividades para o desenvolvimento da fluência em leitura: a) diminuir a quantidade de informação visual para apoio do leitor; trabalhar com vocabulário e estruturas sintáticas frequentemente utilizadas em textos escritos; levar o aluno a usar intensivamente seu conhecimento prévio para formular hipóteses sobre o que lerá ou estará lendo, buscando, também confirmá-las; e de leitura em voz alta.

Por fim, a compreensão de textos é a meta principal no ensino da leitura. A leitura compreensiva inclui três componentes básicos: a compreensão linear, a produção de inferências e a compreensão global. A compreensão linear do texto refere-se à capacidade de reconhecer informações destacadas no corpo do texto e elaborar o fio da meada que permite a

apreensão de sentidos com essas informações. Produzir inferências implica ler nas entrelinhas ou compreender os subentendidos, realizando operações como associar elementos diversos, presentes no texto ou que fazem parte das vivências do leitor, para compreender informações ou inter-relações entre informações que não estejam explicitadas no texto. A combinação de informações pontuais presentes no texto e as inferências é que viabiliza a compreensão global do texto, ou seja, a composição de um todo coerente e consistente – o sentido do texto.

Para desenvolver essas competências, é preciso dar conta de um conjunto de estratégias que permitam ao estudante:

- a) Identificar finalidades e funções da leitura, em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto. Isso reforça a necessidade de se trabalhar com diferentes gêneros textuais, considerando as características gerais desses gêneros;
- b) Antecipar conteúdos de textos a serem lidos em função de seu suporte, seu gênero e sua contextualização. Isso reforça a necessidade de serem contextualizados os textos disponibilizados aos alunos;
- c) Levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido;
- d) Buscar pistas textuais, intertextuais e contextuais para ler nas entrelinhas (fazer inferências), ampliando a compreensão. Isso reforça a necessidade de dar atenção aos componentes formais do texto: sua estrutura composicional, os recursos linguísticos que emprega, os recursos expressivos e literários a que recorre;
- e) Construir compreensão global do texto lido, unificando e inter-relacionando informações explícitas e implícitas;
- f) Avaliar ética e afetivamente o texto e fazer extrapolações.

2.2.4 Produção escrita

Nesse eixo, englobam-se as atividades que levem o estudante a compor textos. Nesse eixo, deve-se levar em conta que os alunos devem aprender a considerar diferentes dimensões de seus textos, levando em conta a adequação aos objetivos, ao destinatário, ao modo e ao contexto de circulação.

Por produção escrita, entende-se uma produção livre da criança: uma “ação deliberada da criança com vistas a realizar determinado objetivo, num determinado contexto”. Desse modo, a escrita na escola, tanto como em práticas sociais externas, “deve servir a algum objetivo, ter alguma função e dirigir-se a algum leitor” (BRASIL, 2007, p. 46).⁹

Esse eixo considera as seguintes capacidades: compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros; produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação; planejar a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos; organizar os próprios textos segundo os padrões de composição usuais na sociedade; usar a variedade linguística apropriada à situação de produção e de circulação, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e à gramática; usar recursos expressivos (estilísticos e literários) adequados ao gênero e aos objetivos do texto; e, Revisar e reelaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação.

A compreensão e a valorização das funções sociais da escrita têm a ver com os planos conceitual, procedimental e atitudinal. As crianças podem chegar à escola sem saber não apenas como se escreve, mas também por que e para que se escreve. Há várias funções sociais para a escrita em nossa sociedade, entre elas: “registrar e preservar informações e conhecimentos”, “documentar compromissos, divulgar conhecimentos e informações”, “partilhar sentimentos, emoções, vivências, para organizar rotinas coletivas e particulares” (BRASIL, 2007, p. 48). Tais funções se realizam por diferentes gêneros textuais, em diferentes grupos e ambientes sociais, e em diferentes suportes. Segundo o Programa Pró-letramento, o docente trabalha adequadamente quando permite contato com os mais variados gêneros e suportes: lendo-os em voz alta; explorando suas características (para que servem, a que leitores se destinam, onde se apresentam, como se organizam, de que tratam, que tipo de linguagem utilizam) e fazendo uso da escrita na sala de aula com diferentes finalidades.

Outro aspecto importante é produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação. Não importa a extensão do texto, uma palavra qualquer é um texto quando usada numa determinada situação para produzir um sentido. Desse modo, a criança pode produzir textos desde muito cedo. O que é importante é vincular as atividades de escrita a situações que façam sentido, sem se descuidar, obviamente, da disposição, ordenação e organização do texto conforme as convenções gráficas apropriadas, bem como o respeito ao princípio alfabético e às regras ortográficas.

⁹ Sobre a apropriação da escrita na vida escolar da criança, leia-se Cagliari (1990)

Se, de um lado, competências como saber pegar no lápis e traçar letras, compor sílabas e palavras, dispor, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com as convenções gráficas apropriadas devem ser desenvolvidas logo no início do processo de alfabetização, as primeiras experiências não precisam limitar-se a exercícios grafomotores ou a atividades controladas de reproduzir escritos e preencher lacunas. Mesmo em trabalhos mais simples, já se pode atribuir função e sentido a essas práticas (em direção ao letramento)

Outra capacidade essencial é a de planejar a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos. Trata-se do desenvolvimento da coerência textual. A coerência já deve ser desenvolvida desde os anos iniciais da alfabetização. As crianças já têm boas intuições para produzir textos orais coerentes, mas elas precisam internalizar características específicas de coerência que os textos escritos exigem.

Nesse sentido, é preciso que elas aprendam a planejar o texto a ser escrito, cuidando do tema e de como as ideias serão selecionadas e encadeadas. Para isso, as crianças precisam aprender que é sempre necessário levar em conta para que e para quem se escreve e em que situações o texto será lido. Assim, elas perceberão sua produção textual como parte de práticas sociais.

A capacidade de organizar os próprios textos segundo os padrões de composição usuais na sociedade refere-se ao modo como os diferentes gêneros se organizam. Os gêneros costumam compor-se conforme padrões estabelecidos por práticas sociais relativamente estáveis. Os elementos se dispõem em determinada ordem, cada qual com alguma função, formato e tamanho típicos, embora flexíveis, ou seja, não são regras fixas, obrigatórias e imutáveis. Em função disso, lidar com essas formas de organização é um aprendizado útil e relevante.

Essas capacidades podem ser desenvolvidas antes mesmo de a criança saber ler e escrever com autonomia. Quando o professor ou a professora trabalha determinado gênero, lendo-o em voz alta, por exemplo, ele ajuda a criança a se familiarizar com o padrão de composição desse gênero. Obviamente, um trabalho mais sistemático com esse gênero potencializa essa aprendizagem.

Outra capacidade importante é a de usar a variedade linguística apropriada à situação de produção e de circulação. A língua portuguesa varia conforme grupos sociais e situações sociais de uso, e as pessoas percebem essas variações. Uma mesma pessoa muda seu estilo de falar, conforme as circunstâncias sociais. Essa diversidade no uso da língua se denomina “variação linguística” e cada modo peculiar de falar é uma “variedade”. Essa

variação ocorre também na escrita. Crê-se, justamente, que se vai à escola para aprender uma dessas variedades, a de maior prestígio social, a “língua padrão escrita” ou “norma culta”.

Se é verdade que a escola é a instituição encarregada pela sociedade para possibilitar o domínio da variedade padrão escrita da língua, o aprendizado da escrita não pode se resumir a esse padrão, porque outras variedades linguísticas circulam em textos escritos na sociedade. Aprender a escrever adequadamente implica escolher a variedade adequada ao gênero textual a ser produzindo, aos objetivos a serem cumpridos com o texto, aos conhecimentos e interesses dos leitores previstos, e ao suporte que o difunde.

Outra capacidade a ser considerada é a de usar recursos expressivos (estilísticos e literários) adequados ao gênero e aos objetivos do texto. Os recursos de estilo se manifestam em textos literários e em textos práticos. Eles podem produzir encantamento, comover, fazer rir ou convencer racionalmente. Daí que deve ser uma capacidade de uso da escrita que pode ser ensinada e aprendida na escola. O Programa sugere que as crianças podem “produzir, interpretar e apreciar a linguagem poética nos textos lidos e escritos em sala de aula, assim como podem aprender a criar efeitos de humor com jogos de palavras” (BRASIL, 2007, p. 52). O que é mais relevante é que as crianças comecem a escolher deliberadamente os recursos de estilo aos objetivos do texto junto aos destinatários.

Por fim, há de serem desenvolvidas competências para revisar e reelaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previstos. Segundo o Programa Pró-letramento:

Tornar-se um usuário da escrita eficiente e independente implica saber planejar, escrever, revisar (reler cuidadosamente), avaliar (julgar se está bom ou não) e reelaborar (alterar, reescrever) os próprios textos. Isso envolve bem mais que conhecimentos e procedimentos, mais do que saber fazer, porque requer a atitude reflexiva de voltar-se para os próprios conhecimentos e habilidades para avaliá-los e reformulá-los. (BRASIL, 2007, p. 52).

Essa capacidade pode ser desenvolvida na escola desde os primeiros textos produzidos. Mesmo a escrita do nome próprio num crachá vai requerer critérios específicos de revisão e reelaboração: sobre a correção do nome, a legibilidade da letra, tamanho e cor do texto, disposição no papel. Gradativamente, o domínio das operações de revisão, auto-avaliação e reelaboração dos textos escritos começa orientada pelo professor e, depois, interioriza-se e se torna uma capacidade autônoma.

2.2.5 Desenvolvimento da Oralidade

Nesse último eixo, encaixam-se habilidades que aprimorem no aprendiz a capacidade de se expressar oralmente. Para desenvolver essa capacidade e conhecimento, atitudes precisam ser tomadas como: proporcionar aos alunos a interação e participação oral em sala de aula. Para isso, faz-se necessário desenvolver a capacidade de interagir verbalmente segundo as regras de convivência dos diferentes ambientes e instituições. (BRASIL, 2007, p. 54). Os professores devem ensinar e mostrar aos alunos a necessidade de saber escutar com atenção e compreensão, a dar respostas, opinião e sugestões, pois com esses dados compreendidos os alunos saberão respeitar seus colegas e respeitar a vez de cada pessoa falar ou de se expressar.

Respeitar as diversidades linguísticas e as formas de expressão oral na escola ou fora dela, exige respeito, pois dependendo do lugar, cada um tem seu modo de falar e de se expressar, e para isto o professor deverá ensinar aos alunos, além dos conhecimentos linguísticos, também os procedimentos éticos.

Saber adaptar o modo de falar conforme o lugar ou ambiente é uma capacidade linguística útil que deve ser desenvolvida na escola. Há situações em que é necessário planejar e preparar para falar adequadamente. Para isso, o aluno precisa estar bem informado (com os meios de comunicação entre outros) e, antes de tudo, escutar atentamente tudo e compreender.

Apresentados os cinco eixos de capacidades que devem ser focalizadas no processo de alfabetização, na próxima seção abordaremos o que o Programa chama de “dimensão complementar e indispensável” desse processo, a saber, a avaliação dessas capacidades e suas implicações para o ensino e a aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2.3 A PROVINHA BRASIL

Esta seção se destina a contextualizar a Provinha Brasil descrevendo seus objetivos, pressupostos teóricos, metodologia e possíveis usos e interpretações de seus resultados.

2.3.1 Concepção e finalidade da Provinha Brasil

A Provinha Brasil consiste num instrumento de avaliação do Ministério da Educação (MEC), elaborado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e distribuído a todas as secretárias de educação do País. O instrumento, apresentado à sociedade em 2008, visa acompanhar de forma sistemática o aprendizado das crianças no segundo ano de escolarização. Em função disso, o teste é aplicado no início e no término desse ano letivo.

A Provinha Brasil foi instituída por meio da Portaria Normativa n 10, de 26 de abril de 2007, com os seguintes objetivos: a) avaliar o nível dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental; b) oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade da alfabetização, prevenindo assim o diagnóstico tardio dos déficits de letramento; c) contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e para a redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (PROVINHA BRASIL, PASSO A PASSO, p. 7)

Nesta dissertação, estamos interessados na segunda etapa da segunda edição da Provinha Brasil realizada em 2009. Nesse ano, a primeira etapa da Provinha Brasil ocorreu entre fevereiro e março e visou diagnosticar o processo de alfabetização. Em seguida, o Inep/MEC distribuiu um kit referente à segunda etapa da avaliação, realizada no final do ano. Essa segunda avaliação visou comparar os desempenhos e identificar progressos e limitações.

Vários livretos compõem o kit da Provinha Brasil: o documento *Passo a passo* fornece as instruções sobre o teste; o documento *Orientações para as Secretarias de Educação* se destina aos secretários de educação e descreve as formas de participação, as possibilidades e as limitações do instrumental disponibilizado; o *Caderno de teste do aluno* contém as questões a serem aplicadas aos alunos; o *Caderno do professor/aplicador – I: orientações gerais* fornece as orientações gerais para aplicar o teste; o *Caderno do professor/aplicador – II: guia de aplicação* é o instrumento que o aplicador usa para executar o teste; o *Guia de correção e interpretação dos resultados* contém informações para correção e interpretação das respostas dos alunos; e o documento *Reflexões sobre a Prática – considerações sobre a alfabetização* estabelece relação entre os resultados da Provinha Brasil e as políticas e os recursos pedagógicos ou administrativos do Governo Federal.

Segundo o MEC, nas duas últimas décadas, a avaliação tornou-se um importante instrumento para melhorar a qualidade da educação. Indicadores produzidos desde 1990 pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) apontam para um déficit no ensino brasileiro que se reflete nos baixos níveis de desempenho dos alunos em leitura. Os dados obtidos apontam que a maioria dos alunos chega ao final do Ensino Fundamental despreparada para dar sequência aos estudos e à vida em sociedade, o que revela um descompasso com uma sociedade altamente letrada e tecnológica.

Entre as formas de reverter o quadro, o governo federal ampliou o Ensino Fundamental de oito para nove anos, lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e, para tentar melhorar os níveis de letramento, instituiu a Provinha Brasil, por meio da Portaria Normativa número 10, de 26 de abril de 2007.

Vale destacar que a Provinha Brasil foi gestada por segmentos educacionais cujas concepções consideram que o processo de alfabetização e letramento é contínuo, ocorre durante a educação básica, e não somente nos dois primeiros anos de educação formal. Contudo, acredita-se que, sendo identificados e sanados os problemas ainda no início da vida escolar da criança, potencializam-se as chances de uma aprendizagem efetiva.

Segundo o Ministério da Educação, a Provinha Brasil define-se como uma avaliação interventiva. Ela objetiva a correção de insuficiências apresentadas nas áreas de leitura e escrita. Segundo o documento *Passo a passo*,

A Provinha Brasil é um instrumento elaborado para oferecer aos professores e aos gestores das escolas públicas e das redes de ensino um diagnóstico do nível de alfabetização dos alunos, ainda no início do processo de aprendizagem, permitindo, assim, intervenções visando à correção de possíveis insuficiências apresentadas nas áreas de leitura e escrita (2009, p.9)

O resultado fornecido pelo instrumento tem o propósito de fornecer respostas diretamente aos professores e gestores da escola para que eles possam tomar as medidas necessárias no processo de alfabetizar letrando.

A Provinha Brasil se destina às crianças que estiverem cursando o segundo ano de escolarização. Todavia, dados os diferentes regimes adotados nas escolas como ciclos ou séries e a ampliação do ensino fundamental para nove anos, o segundo ano de escolarização pode equivaler a diferentes momentos em cada unidade escolar:

[...] na 1ª série: em escolas onde o ensino fundamental tem duração de oito anos e possui um ano destinado à alfabetização, anterior a essa série, como classes de alfabetização ou o último ano da educação infantil dedicado ao início do processo de

alfabetização; na 2ª série: em escolas onde o ensino fundamental tiver duração de oito anos e não possuir um ano anterior à 1ª série dedicado à alfabetização; no 2º ano: em escolas onde o ensino fundamental tiver duração de nove anos. (2009, p. 10-11).

Disso decorre que os alunos avaliados terão 8 anos de idade em média, podendo variar para maior ou menor idade em função de distorções idade/série, por motivos de retenção, ingresso tardio ou avanço de estudo. Essa delimitação, conforme o Ministério da Educação, leva em conta o que dispõe o artigo 2º, inciso II, do Plano de Metas – Compromisso Todos Pela Educação, que expressa a necessidade de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por meio de exame periódico específico”.

2.3.2 Habilidades avaliadas pela Provinha Brasil

A Provinha Brasil, como dissemos, pretende avaliar habilidades relativas à alfabetização e ao letramento inicial dos estudantes. Dadas as características do instrumento e a metodologia empregada, contudo, ressalva-se que nem todas as habilidades são passíveis de verificação. É por esse motivo que foram selecionadas algumas habilidades para elaborar o instrumento. Em função disso, elegeram-se as habilidades de leitura e escrita que foram organizadas na “Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial”. Essa matriz fundamentou-se no documento “Pró-Letramento – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental”¹⁰ e demais documentos que norteiam as avaliações nacionais desenvolvidas pelo Inep.

Vale mencionar que, do ponto de vista dos fundamentos, por habilidades de alfabetização se definem aquelas que revelam o desenvolvimento da compreensão das regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética; e por habilidades de letramento se definem aquelas que revelam o domínio de possibilidades de usos e funções sociais da linguagem escrita e que permitem a inserção e a participação dos sujeitos na cultura escrita.

Segundo o Ministério da Educação, ambos os tipos de habilidades devem ser desenvolvidos de forma complementar e paralela, motivo pelo qual a matriz de referência

¹⁰ O documento *Pró-letramento/MEC* (2007) define o conjunto de capacidades que farão parte de um currículo da escola. Disponível no sítio: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Proletr/fasciculo_port.pdf.

considera cinco eixos de habilidades essenciais para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento: a) apropriação do sistema de escrita; b) leitura; c) escrita; d) compreensão e valorização da cultura escrita; e) desenvolvimento da oralidade.

Dada as condições materiais do teste, o eixo destinado ao desenvolvimento da oralidade não é avaliado. Desse modo, a Provinha Brasil avalia os quatro primeiros eixos, que podem ser resumidos no quadro a seguir:

Eixo	Descrição
Apropriação do sistema de escrita	Diz respeito à apropriação, pela criança, do sistema da língua escrita, isto é, trata da aquisição das regras que orientam a leitura e a escrita pelo sistema alfabético. Nesse sentido, é importante que o alfabetizando compreenda, entre outros aspectos, os que permitem a comunicação por meio da linguagem escrita (a diferença entre letras e outras representações gráficas); domine convenções gráficas, compreendendo, por exemplo, a função dos espaços em branco delimitadores do início e do término de palavras; identifique as letras do alfabeto e suas diferentes formas de apresentação gráfica; reconheça unidades sonoras (como fonemas) e sílabas e suas representações gráficas (dominando suas relações regulares e irregulares).
Leitura	Entendida como “atividade que depende de processamento individual, mas se insere num contexto social e envolve [...] capacidades relativas à decifração, à compreensão e à produção de sentido. A abordagem dada à leitura abrange, portanto, desde capacidades necessárias ao processo de alfabetização até aquelas que habilitam o aluno à participação ativa nas práticas sociais letradas, ou seja, aquelas que contribuem para o seu letramento” (Pró-Letramento/MEC, 2007, p. 39). Isso implica, dentre outras habilidades, saber decodificar palavras e textos; ler de forma superficial, utilizando-se de estratégias intuitivas como o reconhecimento da finalidade ou do assunto do texto a partir de imagens, características gráficas do suporte ou do gênero textual; ler de modo mais aprofundado e proveitoso, identificando informações relevantes ou realizando inferências para a compreensão do texto; localizar dados explícitos; e realizar inferências sobre o conteúdo do texto.
Escrita	Entendida como produção que vai além da codificação e se traduz em atividade social, cujos conteúdos e forma se relacionam a objetivos específicos, a leitores determinados e a um contexto previamente estabelecido. Para ser um escritor competente, é necessário desenvolver desde habilidades no nível da codificação de palavras formadas por sílabas simples (consoante-vogal) e complexas (consoante, vogal, consoante, ou consoante, consoante, vogal, por exemplo), até escrever frases, bilhetes, cartas, histórias, entre outros gêneros, utilizando o princípio alfabético.
Compreensão e valorização da cultura escrita	Refere-se aos aspectos que permeiam o processo de alfabetização e letramento, permitindo o conhecimento e a valorização dos modos de produção e circulação da escrita na sociedade, considerando os usos formalizados no ambiente escolar, assim como os de ocorrência mais espontânea no cotidiano.

Quadro 1 – Quatro eixos de habilidades de alfabetização e de letramento

Fonte: BRASIL (2009)

No que se refere à segunda edição de 2009 da Provinha Brasil, outras restrições se impuseram, além da já mencionada exclusão do eixo da oralidade. Uma primeira restrição se refere ao quarto eixo. A compreensão e valorização da cultura escrita não foi tratada separadamente na Matriz de Referência, porque se considera que essas habilidades permeiam

a concepção do teste e subjazem às questões de leitura. Também não foi possível tratar de questões de escrita, por limitações técnicas para a correção de questões abertas.

Considerações feitas, a Matriz de Referência da Provinha Brasil 2009 restringiu-se aos dois primeiros eixos: o de apropriação do sistema de escrita e o de leitura. As habilidades selecionadas desses dois eixos são chamadas de ‘descritores’. Desse modo, consideram-se três descritores para o primeiro eixo e sete para o segundo eixo.

No quadro a seguir, apresentam-se eixos e descritores considerados na segunda etapa da segunda edição da Provinha Brasil, ressaltando-se que Por questões técnicas, o Descritor 9 não foi contemplado no segundo teste.

1º EIXO	Apropriação do Sistema de Escrita: Habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de princípios do sistema de escrita.
Habilidade (descriptor)	Detalhamento da habilidade (descriptor)
D1: Reconhecer letras.	Habilidades relacionadas à capacidade de diferenciar letras de outros sinais gráficos, identificar pelo nome as letras do alfabeto ou reconhecer os diferentes tipos de grafia das letras.
D2: Reconhecer sílabas.	Identificar o número de sílabas que formam uma palavra por contagem ou comparação das sílabas de palavras dadas por imagens.
D3: Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas.	Identificar em palavras a representação de unidades sonoras como: vogais nasalizadas; letras que possuem correspondência sonora única (ex.: p, b, t, d, f); letras com mais de uma correspondência sonora (ex.: “c” e “g”); sílabas.
2º EIXO	LEITURA
Habilidade (descriptor)	Detalhamento da habilidade (descriptor)
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.

Quadro 2 – Matriz de referência para avaliação da alfabetização e do letramento inicial

Fonte: BRASIL (2009, p. 16)

2.3.3 Correção e interpretação dos resultados.

Depois de aplicada a Provinha Brasil, segue-se a correção. Para essa etapa, faz parte do kit um *Guia de correção e interpretação dos resultados*. Corrigidas as provas, o desempenho dos alunos é interpretado com base em cinco níveis de desempenho. Esses níveis de desempenho decorrem da análise pedagógica e estatística das questões de múltipla escolha do pré-teste.¹¹

No teste da Provinha Brasil, assim como em outros testes que permitem avaliações padronizadas, produz-se uma medida quantitativa que possui um significado qualitativo. O valor numérico é usado para quantificar ou operacionalizar um conceito abstrato, no caso, os níveis de alfabetização das crianças que estão iniciando ou terminando o segundo ano de escolarização. (Passo a Passo)

O segundo teste de 2009 da Provinha Brasil apresenta 24 questões de múltipla escolha, avaliando cada qual uma habilidade prevalentemente. Conforme a identificação de habilidades e o grau de dificuldade das questões definiram-se quantitativos mínimos de questões que caracterizam cada nível de alfabetização e letramento inicial. A metodologia sugere que não se deve dar atenção a acertos ou erros isolados, mas os resultados devem ser olhados em conjunto.

Vejamos, no quadro a seguir, uma síntese dos níveis avaliados pelo teste:

¹¹ Segundo O Ministério da Educação, cada questão foi testada previamente com diferentes grupos de crianças de todo o País. As respostas das crianças foram analisadas conforme critérios estatísticos e pedagógicos, identificando as habilidades que as questões medem, grau de dificuldade, qualidade gráfica, etc. A Provinha Brasil se vale, para a elaboração de sua escala e a seleção dos itens que compõem cada teste, da teoria da resposta ao item, com base no Modelo de Rasch. Sobre o modelo, veja-se Andrade *et alii* (2000).

Nível	Descrição	Habilidades
1	Refere-se aos alunos que estão em um estágio muito inicial na aprendizagem da escrita. Nesse caso, os alunos começam a se apropriar de habilidades sobre as regras do sistema alfabético	Identificar o valor sonoro das partes iniciais e/ou finais de palavras (algumas letras ou sílabas), para “adivinhar” e “ler” o restante da palavra; Identificar relação entre grafemas e fonemas (letra/som) com correspondência sonora única ou com mais de uma correspondência sonora; Reconhecer algumas letras do alfabeto e iniciar a distinção de letras e desenhos e outros sinais gráficos; Ler palavras formadas por sílabas simples (consoante monogâmica + vogal).
2	Destina-se aos alunos que associam adequadamente letras e sons e demonstram ser capazes de ler palavras com vários tipos de estrutura silábica, mesmo com alguma dificuldade	Ler algumas palavras compostas por sílabas formadas por consoante, vogal, consoante ou por consoante, consoante, vogal; Reconhecer letras escritas de diferentes formas; identificar o número de sílabas de uma palavra formada por sílabas simples e com letras com um único som; Reconhecer a finalidade do texto com o apoio das características gráficas; reconhecer o valor sonoro de uma sílaba; Reconhecer o assunto de gêneros textuais mais próprios do contexto escolar com base em suas características gráficas
3	Refere-se aos alunos que conseguem ler frases com sintaxe simples (sujeito + verbo + objeto) e se utilizam de certas estratégias para ler textos de curta extensão	Ler palavras mais complexas, constituídas por letras que representam mais de um som e por sílabas formadas por dígrafos, encontros consonantais ou encontros vocálicos; Ler frases curtas; Localizar informações explícitas, por meio da leitura silenciosa, em uma frase ou em textos de aproximadamente cinco linhas; Reconhecer o assunto do texto com base na leitura de informações evidentes no título; Identificar a finalidade de gêneros (convite, anúncio publicitário), apoiando-se ou não em suas características gráficas como imagens e em seu modo de apresentação.
4	Destina-se aos alunos que leem e interpretam textos simples, localizando informações, inferindo e identificando assunto ou finalidade com base na leitura autônoma de textos	Localizar informações explícitas e evidentes a partir da leitura de textos como bilhetes e convites, sem apoio das características gráficas; Inferir informação em textos curtos; Identificar a finalidade de textos de gêneros diversos, como bilhetes, sumário, convite, cartazes; Reconhecer o assunto de um texto sem apoio das características gráficas do suporte; Localizar informação explícita, em menor evidência, em textos informativos ou narrativos mais longos.
5	Refere-se aos alunos que demonstram ter alcançado o domínio do sistema de escrita e do princípio alfabético, o que os definiria como alfabetizados.	Demonstram compreender textos informativos e narrativos de vocabulário complexo, estabelecendo relações entre as partes que os compõem, inferindo o assunto principal, localizando informações que não são evidentes.

Quadro 3 – Descrição e habilidades conforme os cinco níveis de desempenho na Provinha Brasil

Fonte: Brasil (2009)

Conforme os parâmetros estabelecidos pelo Ministério da Educação, os cinco níveis de desempenho na Provinha Brasil são definidos a partir do quantitativo mínimo de acertos. Na tabela a seguir, apresentam-se os quantitativos que identificam os níveis de desempenho dos alunos. Observe-se que o número de acertos a questões do Teste 1 é diferente do Teste 2, dado o acréscimo de dificuldade. Nessa metodologia, por hipótese, 20 acertos no segundo teste sugerem que a criança está no nível 4 e desenvolveu habilidades dos níveis anteriores.

Tabela 1 – Número mínimo de acertos para definição do nível de desempenho do estudante na edição de 2009 da Provinha Brasil:

<i>Nível</i>	<i>Teste 1</i>	<i>Teste 2</i>
1	até 10 acertos	até 7 acertos
2	de 11 a 15 acertos	de 8 a 10 acertos
3	de 16 a 18 acertos	de 11 a 18 acertos
4	de 19 a 22 acertos	de 19 a 21 acertos
5	de 23 a 24 acertos	de 22 a 24 acertos

Fonte: MEC

Segundo o Ministério da Educação, as habilidades descritas no nível 4 caracterizam a consolidação do processo de alfabetização e devem ser apresentadas ao término do segundo ano de escolarização.

Ressalva-se que o termo “consolidação” deve ser compreendido como definição de uma etapa de culminância do processo de alfabetização e não como “conclusão”. Isso quer dizer que, mesmo alcançando esse nível, o trabalho pedagógico com os alunos deverá continuar no sentido de expandir e aprofundar as capacidades que eles já demonstram ter desenvolvido.

Nesse sentido, espera-se que, no final do segundo ano de escolaridade, as crianças demonstrem ter as habilidades descritas no nível 4 e possam aperfeiçoá-las durante os anos escolares seguintes.

Conhecida em linhas gerais a Provinha Brasil, no capítulo seguinte apresentaremos a metodologia da pesquisa.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos de coleta e de análise dos dados. O capítulo foi dividido em três seções. Na primeira seção, destacamos os procedimentos de elaboração do caderno de questões selecionadas dentre as vinte e quatro questões da segunda edição de 2009 da Provinha Brasil. Na segunda seção, apresentamos as quatro tarefas solicitadas às docentes em cada questão, bem como as hipóteses e os critérios de avaliação do desempenho das docentes. Na terceira seção, descrevemos o processo de coleta dos dados desde o teste piloto até a versão definitiva.

3.1 INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Para verificar as competências para a análise crítica de questões da Provinha Brasil entre as docentes alfabetizadoras, foram utilizados como instrumentos de pesquisa as anotações *in loco* da pesquisadora e a aplicação de uma versão reduzida da Provinha Brasil com doze questões selecionadas dentre as vinte e quatro questões da segunda edição da Provinha Brasil de 2009. Para cada questão que compôs esse instrumento foi solicitada às docentes a consecução de quatro tarefas, que podem ser vistas na próxima seção.

No capítulo precedente foi visto que a segunda edição de 2009 da Provinha Brasil pôde dar conta de nove dos dez descritores que compõem os eixos de apropriação do sistema de escrita e de leitura.¹² Assim, para compor as vinte e quatro questões, três descritores foram contemplados com quatro questões na Provinha e seis descritores foram contemplados com duas questões.

No quadro 1, a seguir, correlacionam-se as questões da segunda edição de 2009 da Provinha Brasil com os respectivos descritores. O quadro é formado por uma coluna dedicada às questões, seguida de dez colunas dedicadas aos descritores, sendo as três primeiras relacionadas à apropriação do sistema de escrita e as demais relacionadas à leitura. Na última

¹² O nono descritor do eixo de leitura (D9) dedicado a “estabelecer relação entre partes do texto”, por meio da “identificação de repetições e substituições que contribuem para a coerência e a coesão textual”, não foi avaliado por questões técnicas, segundo os organizadores.

linha, somam-se as questões de cada descritor. Cada questão selecionada para o caderno de questões que compõe esta pesquisa está apresentada em **negrito e itálico** no quadro.

Questão	Descritores									
	Eixo 1			Eixo 2						
	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10
1	X									
2	X									
3		X								
4	X									
5			X							
6			X							
7				X						
8				X						
9				X						
10				X						
11			X							
12					X					
13	X									
14					X					
15						X				
16			X							
17		X								
18						X				
19										X
20										X
21								X		
22							X			
23								X		
24							X			
Total	4	2	4	4	2	2	2	2	0	2

Quadro 4 – Correlação das questões da segunda edição da Provinha Brasil com os descritores de habilidades dos eixos de apropriação do sistema de escrita e de leitura.

Legenda

Eixo 1: Apropriação do sistema de escrita

D1: Reconhecer letras.

D2: Reconhecer sílabas.

D3: Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas.

Eixo 2: Leitura

D4: Ler palavras.

D5: Ler frases.

D6: Localizar informação explícita em textos.

D7: Reconhecer assunto de um texto.

D8: Identificar a finalidade do texto.

D9: Estabelecer relação entre partes do texto.

D10: Inferir informação.

A seleção das questões foi fruto de um conjunto complexo de fatores e buscou, entre outras medidas, respeitar a correlação original das questões (uma de cada duas questões da Provinha Brasil) e diversificar os aspectos mais salientes de cada descritor para evitar repetição de critérios.

No quadro 2, a seguir, apresentam-se as questões selecionadas. Este quadro apresenta três colunas dedicadas, respectivamente, à ordem da questão no teste, à ordem da questão na segunda edição de 2009 da Provinha Brasil ao descritor a que a questão se refere. A ordem da questão no caderno respeita a ordem da questão na Provinha.

Caderno de Questões	Provinha Brasil	Descritor
01	01	D1: Reconhecer letras.
02	03	D2: Reconhecer sílabas.
03	04	D1: Reconhecer letras.
04	06	D3: Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas.
05	09	D4: Ler palavras.
06	10	D4: Ler palavras.
07	12	D5: Ler frases
Prejudicado	16	D3: Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas.
08	18	D6: Localizar informação explícita em textos.
09	20	D10: Inferir informação..
10	23	D8: Identificar a finalidade do texto
11	24	D7: Reconhecer assunto de um texto

Quadro 5 – Questões selecionadas da segunda edição da Provinha Brasil de 2009 para o Caderno de Questões apresentados aos docentes alfabetizadores.

A segunda questão do terceiro descritor (questão 16), que ocuparia a oitava colocação no caderno, acabou por não ser incluída por descuido na reprodução e encadernação do material, e o descritor em questão foi avaliado somente pela questão 4 do Caderno.

O Caderno de questões, portanto, consistiu das onze questões reproduzidas no anverso das folhas. A encadernação em espiral incluiu uma capa.

3.2 QUATRO TAREFAS

Para dar conta dos objetivos da pesquisa, para cada uma das questões selecionadas da segunda edição de 2009 da Provinha Brasil foi solicitado que as alfabetizadoras respondessem por escrito a quatro tarefas.

Para quantificar o desempenho das docentes em cada tarefa, optou-se por classificá-lo em três grupos e converter esses grupos em pontos. Quando a resposta do docente foi considerada correta ou satisfatória, atribuiu-se o valor 1,0; quando a resposta do docente foi considerada parcialmente correta ou parcialmente satisfatória, atribuiu-se o valor 0,5; quando a resposta foi considerada errada ou insatisfatória, atribuiu-se o valor 0,0.

Convertido o desempenho em pontos (como pode ser visto nas tabelas no capítulo seguinte), foi possível calcular a média do desempenho nas onze questões e elaborar uma escala de classificação desse desempenho. Nessa escala, será considerado ótimo, o desempenho que supere 80% de acertos; bom aquele que supere apenas 60%; regular aquele que supere apenas 40%; ruim aquele que supere apenas 20%; e péssimo aquele abaixo de 20%.

Tabela 2 – Classificação do desempenho das docentes em função do percentual de acertos nas quatro tarefas:

<i>Classificação</i>	<i>Desempenho em Percentuais</i>
Ótimo	De 80,1% a 100,0%
Bom	De 60,1% a 80,0%
Regular	De 40,1% a 60,0%
Ruim	De 20,1% a 40,0%
Péssimo	De 00,0% a 20,0%

Retomando-se as tarefas, a primeira delas consistiu em solicitar que as docentes respondessem às questões da Provinha Brasil. Textualmente: “Leia e responda à provinha”. Essa tarefa visou verificar se as alfabetizadoras possuíam as competências necessárias para responder corretamente as questões selecionadas no próprio teste. Em essência, o que se testou aqui é a competência cognitiva das docentes para dar conta dos nove descritores de habilidades relacionados aos eixos de apropriação do sistema de escrita e de leitura. A hipótese de pesquisa para essa tarefa é que as docentes seriam capazes de responder às questões corretamente e o seu desempenho seria classificado como ótimo.

A segunda tarefa consistiu em questionar as docentes sobre qual era o objeto da questão. Textualmente: “O que você considera que essa questão está testando?”. Essa questão demanda uma metalinguagem necessária para identificar qual é o objeto em si da questão, independente da terminologia usada pela metodologia da Provinha Brasil. Caso as docentes respondessem satisfatoriamente a essa tarefa, por hipótese, estariam instrumentalizadas com alguma metalinguagem e, por decorrência, com alguma teoria linguística que sustentasse a identificação do objeto da questão. A hipótese de pesquisa para essa tarefa é a de que, devido à precariedade da formação linguística nos cursos de Pedagogia e de uma suposta falta de capacitação em serviço para essas questões, as docentes tenderiam a não ser capazes de identificar corretamente o objeto da questão, mesmo em casos de acertos da resposta-alvo, e o seu desempenho seria classificado no máximo como regular.

A terceira tarefa consistiu em questionar se as docentes sabiam por que razão a questão compunha a Provinha Brasil. Textualmente: “Porque você acha que a questão faz parte da Provinha Brasil?”. Essa questão demanda metalinguagem do projeto de letramento do Ministério da Educação. Caso as docentes respondessem adequadamente a essa tarefa, os dados sugeririam conhecimentos sobre a metodologia que fundamenta a própria Provinha Brasil. Isso também seria um indicativo da disseminação entre os alfabetizadores, dos fundamentos que sustentam a aplicação do instrumento pelo Ministério da Educação. A hipótese de pesquisa para essa tarefa é a de que as docentes tenderiam a não ser capazes de identificar corretamente a metalinguagem que fundamenta a Provinha Brasil mesmo em casos onde acertam a resposta-alvo e o seu desempenho seria classificado no máximo como ruim. Essa hipótese provém da suspeita de que os instrumentos do Ministério não estão suficientemente disseminados entre os alfabetizadores para que eles tenham condições de perceber o motivo pelo qual cada questão compõe a prova.

A quarta tarefa consistiu em questionar se as docentes sabiam que metodologia foi empregada para organizar as quatro opções de respostas. Textualmente: “Como você acha que a questão foi montada?”. O que está em jogo aqui, ainda de forma mais complexa, não é somente o conhecimento do objeto da questão, mas de como foram escolhidas as alternativas de cada questão. Nessa tarefa, o docente não apenas demonstraria competência para identificar a resposta-alvo, mas demonstraria, sobretudo, competência para identificar as razões pelas quais as três outras respostas são incorretas. A hipótese de pesquisa é a de que as docentes tenderiam a não ser capazes de identificar a forma como a questão foi elaborada e o seu desempenho seria classificado no máximo como ruim. As razões, obviamente, decorrem daquelas listadas nas duas tarefas anteriores.

3.3 A COLETA DOS DADOS

Antes mesmo de elaborar a versão definitiva do caderno de questões, procedeu-se a um teste piloto com três dentre as doze questões selecionadas da Provinha Brasil. Esse teste piloto foi executado com cinco alfabetizadoras do mesmo município. Com base nos resultados dessa avaliação prévia, puderam ser corrigidos alguns problemas relacionados à forma de abordagem e ao comportamento da pesquisadora em relação ao docente pesquisado.

A coleta dos dados foi realizada após a entrega e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Nesse documento, a pesquisadora se compromete a manter sob sigilo absoluto os nomes das docentes e de agendar a interação respeitando as necessidades das alfabetizadoras, pois todas solicitaram que o teste fosse realizado em horas vagas. Apesar de as docentes solicitarem elaborar a pesquisa em seu domicílio, todos os testes ocorreram com a presença da pesquisadora em ambiente de trabalho. Para atingir dez docentes, respeitando suas agendas, a coleta durou um mês aproximadamente.¹³ Diferente do planejado, em função de alguns das docentes terem dificuldades para responder às questões, alguns dos testes ocorreram em várias sessões.

Entre as várias reações das docentes, a que mais se destaca foi a percepção de que as tarefas demandavam muito mais tempo do que imaginavam.

¹³ Foram selecionadas dez docentes que atendessem a um conjunto de critérios. Elas deveriam pertencer às redes municipal e/ou estadual de ensino, lecionar na sede do município para as duas séries iniciais do ensino fundamental de nove anos e terem participado pelo menos uma vez da aplicação da Provinha Brasil.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo foi dividido em duas seções. Na primeira seção, apresentamos a análise das onze questões em estudo. Na segunda seção discutimos os resultados da pesquisa.

4.1 ANÁLISE DAS QUESTÕES

Nesta seção, apresentamos a análise do desempenho das alfabetizadoras em cada uma das onze questões que foram selecionadas da segunda edição de 2009 da Provinha Brasil. Em cada questão, apresentamos em primeiro lugar a análise da proposição, da resposta-alvo e das alternativas. Em seguida, apresentamos e analisamos as respostas das dez docentes alfabetizadoras nas quatro tarefas. No final de cada questão, apresentamos uma tabela consolidando o desempenho das docentes.

4.1.1 Análise da primeira questão

Análise da questão

A primeira questão do caderno de questões corresponde à primeira questão da Provinha Brasil. Nessa questão, o documento de orientações sugere que o aplicador somente leia a instrução que se segue, repetindo essa leitura duas vezes no máximo.

 **Faça um X no quadradinho que tem a letra Z.**

(A) R – P – N

(B) S – I – J

(C) L – E – Z

(D) S – I – V

Essa questão se encaixa no primeiro eixo dos descritores de habilidades que é o da apropriação do sistema da escrita. Nesse eixo devem ser trabalhadas habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de princípios do sistema de escrita. O objetivo da primeira questão é o de reconhecer letras isoladas do alfabeto, nesse caso, a letra ‘Z’. Como a resposta que contém a letra ‘Z’ é a alternativa C, ela é a resposta-alvo e as demais alternativas são usadas como distratores.

Comparando-se a alternativa A com a alternativa C, podemos verificar que a primeira contém a letra ‘N’. Essa letra é semelhante à letra ‘Z’, bastando girá-la 90° à direita. Trata-se de um distrator grafêmico. Comparando-se a alternativa C com a alternativa D, ambas compartilham pelo menos uma letra com traço diagonal. Na alternativa D, trata-se da letra ‘V’. Mais uma vez um distrator grafêmico. Por fim, nas alternativas B e D, há a letra ‘S’. Essa letra compartilha a mesma estrutura básica com a letra ‘Z’. Todavia, enquanto a letra ‘Z’ é composta de retas e a diagonal parte da direita para a esquerda, a letra ‘S’ é composta de curvas e sua diagonal parte da esquerda para a direita (espelho da letra ‘Z’). Além disso, o grafema <S> pode ser convertido foneticamente tanto por /s/ como em ‘sábado’ → /’sa.ba.dU/ como por /z/ como em ‘asa’ → /’a.za/. Essas alternativas contêm, portanto, um distrator grafêmico e fonológico.

Desempenho nas tarefas

Diante dessa questão, quatro tarefas foram solicitadas às docentes. A primeira foi a de respondê-la. Todas as dez docentes identificaram corretamente a resposta-alvo.

Em seguida, perguntou-se o que as docentes consideravam que a primeira questão estaria testando. Seguem-se as respostas das docentes.

- A – O reconhecimento do alfabeto
- B – A questão esta testando se a criança conhece as letras do alfabeto; se estabelece uma relação lógica entre os sinais sonoros e gráficos.
- C – Se a criança conhece a letra z, testando a atenção e concentração.
- D – Reconhecimento da letra do alfabeto.
- E – A questão testa se somos capazes de reconhecer a letra desejada.
- F – O reconhecimento da letra Z.
- G – Memória, concentração, pronúncia, ordem, alfabeto.
- H – Estão querendo verificar se a criança reconhece a letra Z.
- I – Verificar se a criança identifica a letra.
- J – Ela quer saber se o aluno reconhece as letras do alfabeto.

Pode-se perceber que as docentes identificaram adequadamente o descritor da questão: “reconhecer letras isoladas do alfabeto”. A docente C acrescenta a questão da “atenção e concentração”; a docente G, “memória, concentração, pronúncia, ordem”; e a docente B refere-se a “relações lógicas entre sinais sonoros e gráficos”.

Mais adiante, questionou-se o motivo de a questão fazer parte da Provinha Brasil. As respostas obtidas foram as seguintes:

- A – Pois o reconhecimento do alfabeto faz parte da alfabetização.
- B – Para testar o conhecimento da criança, se ela estabelece diferença entre a fala e a escrita. Se faz análise gráfica e sonora nos textos e nas atividades. Se interpreta o significado do que lê. Se expressa suas idéias com clareza e coerência. Se articula o raciocínio lógico como comparar, pensar e interpretar.
- C – Essa questão faz parte da provinha Brasil para avaliar o nível de aprendizado do 1 ano escolar, se a criança conhece realmente essa letra.
- D – Para testar se os alunos já estão letrados.
- E – Acredito que esta questão esteja na provinha brasil para constatar se os alunos reconhece a letra Z.
- F – Para verificar se o aluno identifica a letra do alfabeto.
- G – Por lembrar para os alunos das trocas de letras.
- H – Com tantas letras no alfabeto foi escolhida só a letra Z.
- I – Acredito que a PB funcione com um instrumento diagnóstico, que permite recolher informações sobre o processo de alfabetização das unidades escolares, avaliando o nível de alfabetização dos alunos nos anos iniciais do E F. Portanto, tais questões referem-se as habilidades básicas que as crianças deveriam dominar nesta fase da escolarização.
- J – Por que é uma forma de testar o conhecimento do aluno.

Com relação aos motivos de inclusão da questão na Provinha Brasil, a resposta-alvo tem a ver com o reconhecimento das letras (descritor D1) como habilidade necessária para a apropriação do sistema de escrita, ou seja, habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento dos princípios do sistema de escrita (1º eixo).

Das dez respostas, cinco sugerem que as docentes compreendem a motivação da questão. A docente A responde de forma mais aberta: “O reconhecimento do alfabeto faz parte da alfabetização”. As demais quatro se apegam à letra ‘Z’: “se a criança conhece

realmente essa letra” (docente C); “Para constatar se os alunos reconhecem a letra Z” (docente E); “Para verificar se o aluno identifica a letra [Z] do alfabeto” (docente F); e “Com tantas letras no alfabeto foi escolhida só a letra Z” (docente H).

As demais respostas divergem desse resultado. A docente G responde que a questão foi escolhida “por lembrar para os alunos das trocas de letras”. A que troca de letras ela estaria se referindo? A docente D afirma que a questão serve “para testar se os alunos já estão letrados”. Essa resposta sugere que, para essa docente, as noções de alfabetização e de letramento são assimiláveis?

As respostas das docentes B e I, embora tecnicamente defensáveis, são genéricas e evasivas. A docente B elabora uma longa resposta que vale para toda a Provinha Brasil, mas pouco tem a ver com a questão em si. Para I, a questão faz parte de um “instrumento diagnóstico, que permite recolher informações sobre o processo de alfabetização das unidades escolares, avaliando o nível de alfabetização dos alunos nos anos iniciais do E F”. A que informações ela se refere? O que ela define como nível de alfabetização em específico nessa questão? Ela complementa: “tais questões referem-se às habilidades básicas que as crianças deveriam dominar nesta fase da escolarização”. Quais seriam as habilidades básicas testadas nessa questão? ¹²

A docente J, por fim, responde de forma ainda mais genérica: “Por que é uma forma de testar o conhecimento do aluno”. Em tese, essa resposta vale para qualquer teste, uma vez que é da razão dos testes avaliarem o conhecimento dos alunos.

Finalmente, questionaram-se as docentes sobre como elas achavam que a questão foi montada. No caso, gostaríamos de saber como a questão foi organizada na expectativa de reconhecer os fundamentos teóricos das docentes para analisar os dados linguísticos em jogo nessa questão. Seguem-se as respostas:

A – Não sei responder.

B – Foi elaborado de forma que permite o aluno amplie sua competência linguística e desenvolver sua capacidade de ler e interpretar diferentes tipos de textos, bem como identificar os códigos da escrita, textos e desenvolvendo o processo de letramento.

C – Jogaram várias letras, sem muito sentido, para que a criança encontre um símbolo, uma letra.

D – Por uma prof do método tradicional.

E – Penso que a questão foi montada tendo alguma seguência à qual no momento não identifiquei.

F – Através da apresentação da letra z, as possíveis respostas apresentam aos alunos algumas letras do alfabeto, possibilitando descobertas.

¹² Como as docentes B e I repetem essa mesma resposta em todas as demais questões destacadas da Provinha Brasil, todas as suas repostas sobre a motivação da questão serão consideradas evasivas.

G – Pelas pronúncias e escritas.

H – Não imagino como foi montada, faltou pensar mais no objetivo

I – Assim como a Prova Brasil, acredito que a Provinha Brasil tenha sido elaborada por especialistas na área de Educação, bem como por profissionais do INEP, tendo como base as habilidades básicas do processo de alfabetização e letramento para os anos iniciais do E.F.

J – A questão foi montada levando em conta a aprendizagem do aluno.

A docente A confessa sua ignorância: “Não sei responder”. O mesmo faz a docente E. Embora imagine que há alguma “sequência”, ela confessa: “no momento não identifiquei [a sequência]”.

A docente C sugere que a questão foi montada aleatoriamente, ao dizer que “Jogaram várias letras, sem muito sentido”. A docente H, mesmo não imaginando como a questão foi organizada, acusa o elaborador. Diz ela: “Faltou pensar mais no objetivo”. Menos radical é a docente F quando diz que “as possíveis respostas apresentam aos alunos algumas letras do alfabeto, possibilitando descobertas”, embora não se possa identificar a que descobertas ela se refere, nem como essas letras do alfabeto foram escolhidas.

A docente D identifica na questão uma cobrança tradicional. Supostamente, ensinar o alfabeto é prerrogativa da tradição: “[A questão foi montada] por uma prof do método tradicional”. Além disso, vale dizer que essa resposta revela desconhecimento sobre o modo de elaboração do teste.

A docente G apresenta uma resposta evasiva, pois ao dizer que a questão foi montada “pelas pronúncias e escritas”, pouco acrescenta sobre a forma como isso foi feito. Outra resposta evasiva foi a da docente J “A questão foi montada levando em conta a aprendizagem do aluno”. Qual aprendizagem? Como isso foi organizado?

As respostas das docentes I e B são mais sofisticadas, mas tão evasivas quanto as anteriores. Ao dizer: “Assim como a Prova Brasil, acredito que a Provinha Brasil tenha sido elaborada por especialistas na área de Educação, bem como por [profissionais] do INEP, tendo como base as habilidades básicas do processo de alfabetização e letramento para os anos iniciais do [Ensino Fundamental]”, ela pouco acrescenta sobre como isso foi feito. A docente B diz que: “[o teste] Foi elaborado de forma que permite o aluno ampliar sua competência linguística e desenvolver sua capacidade de ler e interpretar diferentes tipos de textos, bem como de identificar os códigos da escrita, textos e desenvolvendo o processo de letramento”. A docente parece confundir o papel do exame com objetivos pedagógicos.¹³

¹³ Como a docente repete essa mesma resposta em todas as demais questões destacadas da Provinha Brasil, todas as suas repostas sobre a metodologia de elaboração das questões serão consideradas evasivas.

Consolidação dos resultados

Em suma, as respostas ora assumem ignorância, ora são evasivas. Nenhuma das respostas é adequada, pois as docentes não são capazes de identificar o processo de formação da questão. Esses achados sugerem que as docentes ou não possuem fundamentação teórica que as habilite a compreender o processo de formação da questão, ou que não se deram conta desse aspecto técnico.

Vejam, em síntese, o resultado dessa questão na tabela 1. Esta tabela é formada por cinco colunas: a primeira destinada à identificação da docente e as quatro seguintes para a identificação da tarefa. As respostas consideradas corretas recebem nessa tabela o valor '1,0', as respostas parcialmente adequadas recebem o valor '0,5' e as respostas inadequadas recebem o valor '0,0'. Na última linha, somam-se os valores de cada coluna.

Tabela 3 – Frequência de acertos das docentes nas quatro tarefas da questão 1:

<i>Docente</i>	<i>Tarefa 1</i>	<i>Tarefa 2</i>	<i>Tarefa 3</i>	<i>Tarefa 4</i>
A	1,0	1,0	1,0	0,0
B	1,0	1,0	0,0	0,0
C	1,0	1,0	1,0	0,0
D	1,0	1,0	0,0	0,0
E	1,0	1,0	1,0	0,0
F	1,0	1,0	1,0	0,0
G	1,0	1,0	0,0	0,0
H	1,0	1,0	1,0	0,0
I	1,0	1,0	0,0	0,0
J	1,0	1,0	0,0	0,0
Total de Acertos	10,0	10,0	5,0	0,0

4.1.2 Análise da segunda questão

Análise da questão

A segunda questão do teste corresponde à terceira questão da Provinha Brasil. Nessa questão, o documento de orientações sugere que o aplicador somente leia a instrução que se segue, repetindo essa leitura duas vezes no máximo.

 **Veja a figura.**



 **Qual a primeira sílaba do nome da figura que você viu?**

(A) LA

(B) MA

(C) NA

(D) PA

Essa questão se encaixa no primeiro eixo dos descritores de habilidades que é o da apropriação do sistema da escrita. Nesse eixo devem ser trabalhadas habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de princípios do sistema de escrita. O objetivo da segunda questão converge com o segundo descritor das habilidades, que é o de reconhecer sílabas. Mais propriamente, trata-se de uma comparação de sílabas de palavras a partir de imagens como estímulo: nesse caso, a sílaba ‘MA’ de ‘maçã’. Como a resposta que contém a sílaba ‘MA’ é a alternativa B, ela é a resposta-alvo. As demais alternativas são usadas como distratores.

A alternativa A, que é composta pela sílaba ‘LA’, é um distrator grafêmico mais distante, se compararmos com a alternativa B, que contém a sílaba MA. Tanto a letra ‘L’, como a letra ‘M’ dessas sílabas compartilham o uso de retas. Segundo Scliar-Cabral (2003, p. 45), a letra ‘L’ é composta por uma reta vertical e um traço horizontal menor, enquanto que a letra ‘M’ é composta por quatro retas, uma reta vertical, duas inclinadas e novamente uma reta vertical.

A alternativa C contém a sílaba ‘NA’. Do ponto de vista fonológico, /m/ e /n/ compartilham traços de nasalidade e de vozeamento, diferenciando-se por /m/ ser bilabial e

/n/ ser dental ou alveolar. Do ponto de vista gráfico, os traços mais elementares que constituem as letras são as retas e as curvas, segundo Scliar-Cabral (2003, p. 45). Se forem comparadas as letras ‘M’ e ‘N’, será visto que elas compartilham a mesma estrutura básica. ‘M’ é composta por quatro retas e ‘N’ é composta de três retas, todas articulando na mesma posição. ‘M’ começa com uma reta vertical, duas retas inclinadas, uma para a esquerda e outra para a direita, formando um padrão idêntico à letra “V”, e novamente uma reta vertical. Na letra ‘N’, há uma reta vertical, uma reta inclina e da novamente uma reta vertical.

Na alternativa D, a sílaba ‘PA’ compartilha com ‘MA’ um traço comum de ordem fonológica, /p/ e /b/ são bilabiais. No caso, /p/ possui o traço oclusivo, enquanto /m/ é nasal.

Desempenho das docentes

Conhecidas a questão e as alternativas, quatro tarefas foram solicitadas às docentes. A primeira tarefa foi a de responder à questão. Das dez docentes, nove identificaram corretamente a resposta-alvo. A docente J assinalou a alternativa A, com a sílaba ‘LA’. Para ela, a imagem se referia a uma laranja, sugerindo que poderia haver um distrator de ordem não verbal na própria imagem.

Em seguida, perguntou-se o que as docentes consideravam que a primeira questão estaria testando. Seguem-se as respostas:

- A – O reconhecimento do som com a sílaba.
- B – A questão está testando se a criança identifica a sílaba. E se estabelece uma relação lógica entre o que fala e o que vê.
- C – Se a criança conhece o valor sonoro e a representação do mesmo.
- D – Reconhecimento de sílabas.
- E – Está testando se somos capazes de identificar e reconhecer as sílabas.
- F – A primeira sílaba da palavra maçã.
- G – Para lembrar como é a pronuncia, o início da palavra...
- H – Se o aluno reconhece a sílaba (MA) e a ordem.
- I – Verificar se a criança tem noção de sílaba, relacionando-a a figura.
- J – Se o aluno sabe o que é sílaba.

As docentes B e I identificam adequadamente o que está em jogo na questão não somente se lembrando do ponto mais evidente do reconhecimento da sílaba correta, mas também da relação entre a palavra alvo e a imagem. A docente B argumenta que a questão testa “se a criança identifica a sílaba”, e de modo mais explícito “se estabelece uma relação lógica entre o que fala e o que vê”; e a docente I que a questão visa “verificar se a criança tem noção de sílaba, relacionando-a a figura”.

A palavra, mas não a figura, é também reconhecida pela docente F: “A primeira sílaba da palavra maçã”. Para a docente H, a questão da ordem da sílaba se destaca, embora nada se diga sobre os estímulos: “Se o aluno reconhece a sílaba (MA) e a ordem”. Para três docentes, a questão testa a noção de sílaba, sem conectar essa habilidade com o estímulo fonte: “Reconhecimento de sílabas” (docente D); “Está testando se somos capazes de identificar e reconhecer as sílabas” (docente E); “Se o aluno sabe o que é sílaba” (docente J).

Três docentes, por fim, ao destacar a questão sonora, sugerem que não detectam a motivação da questão: “O reconhecimento do som com a sílaba” (docente A); “Se a criança conhece o valor sonoro e a representação do mesmo” (docente C); “Para lembrar como é a pronuncia, o início da palavra...” (docente G).

Mais adiante, questionou-se o motivo de a questão fazer parte da Provinha Brasil. A resposta alvo se refere à correlação entre os descritores e o eixo. No caso, a resposta alvo tem a ver com o reconhecimento das sílabas como habilidade necessária para apropriação do sistema de escrita (descriptor D₂), ou seja, trata-se de uma das habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento dos princípios do sistema de escrita (1º eixo).

As respostas obtidas foram as seguintes:

A – Para...

B – Para testar o conhecimento da criança, se ela estabelece diferença entre a fala e a escrita. Se faz análise gráfica e sonora nos textos e nas atividades. Se interpreta o significado do que lê. Se expressa suas idéias com clareza e coerência. Se articula o raciocínio lógico como comparar, pensar e interpretar.

C – Pra testar o conhecimento, ou entendimento silábico

D – Para atestar se a criança identifica através da imagem, relacionando fonética e assim silabação.

E – Faz parte da Provinha Brasil, pois tem como objetivo constatar se o aluno ao ver determinada imagem, sabe associar a escrita, neste caso a 1 sílaba.

F – Para avaliar a noção que a criança tem de sílaba.

G – Porque, figura, símbolo e palavra

H – Faz parte da P.B para verificar se o aluno aprendeu.

I – Acredito que a PB funcione com um instrumento diagnóstico, que permite recolher informações sobre o processo de alfabetização das unidades escolares, avaliando o nível de alfabetização dos alunos nos anos iniciais do E F. Portanto, tais questões referem-se as habilidades básicas que as crianças deveriam dominar nesta fase da escolarização

J – Para verificar a aprendizagem.

Das dez docentes, somente as docentes D e E respondem adequadamente a essa questão. A docente D diz que a questão serve “para atestar se a criança identifica através da imagem, relacionando fonética e assim silabação”. A docente E afirma que a questão: “faz parte da Provinha Brasil, pois tem como objetivo constatar se o aluno ao ver determinada imagem, sabe associar a escrita, neste caso a 1 sílaba”.

A resposta da docente G, por sua vez, sugere indicar o trajeto cognitivo que a criança faz na questão: “Porque, figura, símbolo e palavra”. A noção de sílaba é detectada pelas docentes C e F. A docente C diz: “Pra testar o conhecimento, ou [entendimento] silábico”; a docente F diz: “Para avaliar a noção que a criança tem de sílaba”. Nos dois casos não há pistas de que elas observaram a correlação entre o estímulo não verbal e a primeira sílaba da palavra correta.

Cinco docentes não responderam adequadamente à questão. As docentes B e I, por repetir a mesma resposta em todas as questões. As docentes H e J por darem respostas vagas: “Faz parte da P.B para verificar se o aluno aprendeu” (docente H); “Para verificar a aprendizagem” (docente J). A docente A, por fim, por não responder: “Para...”.

Em resumo, apenas cinco docentes sugerem ter detectado, pelo menos em parte, a razão da questão. Nenhuma se refere a descritores ou eixos, indicando desconhecimento dos termos usados pelo ensino de 9 anos.

Finalmente, questionou-se às docentes como elas achavam que a questão foi montada. O objetivo dessa tarefa foi o de verificar se as docentes percebem como os elaboradores da prova organizaram as alternativas. Seguem-se as respostas:

A – [Não respondeu].

B – Foi elaborado de forma que permite o aluno amplie sua competência lingüística e desenvolver sua capacidade de ler e interpretar diferentes tipos de textos, bem como identificar os códigos da escrita, textos e desenvolvendo o processo de letramento.

C – Escolheram uma fruta bem conhecida e comum com o nome não muito difícil de pronunciar.

D – Foi montada fragmentada, sem maior contexto para identificação da criança.

E – A questão foi montada de acordo com seu objetivo, pegando uma simples figura e pedindo que se identifica-se a 1 sílaba.

F – Todas as consoantes das respostas estão posicionadas com a vogal A

G – Foi montado da figura, sílaba, palavra, frase...

H – Nem imagino como foi montada, não me falaram nada.

I – Assim como a Prova Brasil, acredito que a Provinha Brasil tenha sido elaborada por especialistas na área de Educação, bem como por profissionais do INEP, tendo como base as habilidades básicas do processo de alfabetização e letramento para os anos iniciais do E.F.

J – Foi montada de acordo com o nível de aprendizagem.

A docente E diz corretamente que “a questão foi montada de acordo com seu objetivo, pegando uma simples figura e pedindo que se [identificasse] 1 sílaba”, embora não explicita como as alternativas foram dispostas. Lembre-se que essa docente já havia respondido corretamente à tarefa anterior.

A docente F, inversamente, percebe as alternativas, mas não traça relação com a figura de estímulo: “Todas as consoantes das respostas estão posicionadas com a vogal A”.

Ela percebe que há alguma relação estrutural entre as opções, embora não indique como essas consoantes foram arranjadas.

A resposta da docente C sugere que a figura teve sua relevância, mas pouco acrescenta ao modo como a questão foi organizada. Para ela, a questão foi montada porque a fruta escolhida é do conhecimento de todos e porque o “nome não muito difícil de pronunciar”. A escolha da fruta não é o ponto central da questão. Mesmo que fosse central, as docentes não dizem como a figura se relaciona com as características das sílabas em questão.

A docente G diz: “Foi montado da figura, sílaba, palavra, [frase]”. Estaria ela implicitamente indicando o trajeto cognitivo necessário para responder à questão?

As demais seis respostas são francamente inadequadas. A docente A não respondeu à questão. A docente H desabafa: “Nem imagino como foi montada, não me falaram nada”, sugerindo falta de capacitação dos docentes no ensino fundamental de nove anos para as demandas da própria avaliação. A docente D acusa que a atividade foi montada sem sentido, como algo solto. Diz ela: “Foi montada fragmentada, sem maior contexto para identificação da criança”. A docente J responde de forma vaga que a questão “foi montada de acordo com o nível de aprendizagem”, sem identificar de que aprendizagem ou de que nível de aprendizagem se trata. As respostas das docentes B e I foram consideradas evasivas mais uma vez por responder da mesma forma a questões diferentes.

Consolidação dos resultados

Em resumo, nenhuma resposta detecta os procedimentos de escolha das alternativas, embora a resposta da docente F sugira entrever que há algo de estrutural nelas. A correlação figura-sílaba é detectada pela docente E (teria sido detectada pela docente G?) e pelo menos a importância da figura detectada pela docente C. Todas as demais ou não sabem responder, ou respondem vaga ou evasivamente.

Os dados dessa questão podem ser resumidos na tabela 3.

Tabela 4 – Frequência de acertos das docentes nas quatro tarefas da questão 2:

<i>Docente</i>	<i>Tarefa 1</i>	<i>Tarefa 2</i>	<i>Tarefa 3</i>	<i>Tarefa 4</i>
A	1,0	0,0	0,0	0,0
B	1,0	1,0	0,0	0,0
C	1,0	0,0	0,5	0,5
D	1,0	1,0	1,0	0,0
E	1,0	1,0	1,0	1,0
F	1,0	1,0	0,5	0,5
G	1,0	0,0	0,5	0,5
H	1,0	1,0	0,0	0,0
I	1,0	1,0	0,0	0,0
J	0,0	1,0	0,0	0,0
Total de Acertos	9,0	7,0	3,5	2,5

4.1.3 Análise da terceira questão

A terceira questão do teste corresponde à quarta questão da Provinha Brasil., O documento de orientações sugere que o aplicador somente leia a instrução que se segue, repetindo essa leitura duas vezes no máximo.

 **Faça um X no quadradinho onde aparecem SOMENTE letras:**



(A)



(B)



(C)



(D)

Análise da questão

Essa questão se encaixa no primeiro eixo dos descritores de habilidades que é o da apropriação do sistema da escrita. Nesse eixo devem ser trabalhadas habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de princípios do sistema de escrita. O objetivo da terceira questão tem a ver com o primeiro descritor das habilidades, que é o de reconhecer letras. Mais especificamente, a questão testa a capacidade de diferenciar letras de outros sinais gráficos.

Como a resposta que contém as letras é a alternativa D, ela é a resposta-alvo e as demais alternativas são usadas como distratores. A alternativa A contém uma palavra com letras em caixa alta e o respectivo símbolo (desenho de uma mulher). Alternativa B contém números e uma palavra em letra cursiva. Alternativa C contém somente um símbolo (no caso, de um cadeirante).

Todas as dez docentes identificaram corretamente a resposta-alvo.

Desempenho das docentes

Em seguida, perguntou-se o que as docentes consideravam que a primeira questão estaria testando. Seguem-se as respostas.

- A – A diferenciação de letra e símbolo.
- B – A questão está testando se a criança diferencia letras dos símbolos e dos números
- C – Se a criança sabe que é letra. Se consegue diferenciar de outros signos.
- D – Se a criança sabe o que são letras.
- E – Está testando se diferenciamos letras de números.
- F – A diferença entre letras, números e figuras.
- G – Está testando, raciocínio.
- H – Para que o aluno reconheça a diferença entre desenhos, símbolos, números e letras.
- I – Verificar se a criança diferencia letras de números
- J – A diferenciação entre letras, números e imagem

Pode-se perceber que nove docentes identificaram adequadamente o descritor da questão: “diferenciar letras de outros sinais gráficos”. A docente G, contudo, responde que a questão está também testando o raciocínio das crianças, sem definir como a mera identificação gráfica faria isso.

Mais adiante se questionou o motivo de a questão fazer parte da Provinha Brasil. Seguem-se as respostas:

A – Para mostrar as diferentes forma de leitura e principalmente reconhecer o que são letras

B – Para testar o conhecimento da criança, se ela estabelece diferença entre a fala e a escrita. Se faz análise gráfica e sonora nos textos e nas atividades. Se interpreta o significado do que lê. Se expressa suas idéias com clareza e coerência. Se articula o raciocínio lógico como comparar, pensar e interpretar.

C – Porque há dúvidas se todas as crianças diferenciam letras e números;

D – Para analisar se as crianças conhecem as letras sozinhas, com imagem ou, os dois juntos somente.

E – A questão faz parte da Provinha Brasil justamente para testar se o do aluno esta percebendo, se este identifica números de letras.

F – Porque diferenciar letras, números e figuras é uma das primeiras etapas no alfabeto.

G – Por forçar a memória, atenção

H – Não respondeu

I – Acredito que a PB funcione com um instrumento diagnóstico, que permite recolher informações sobre o processo de alfabetização das unidades escolares, avaliando o nível de alfabetização dos alunos nos anos iniciais do E F. Portanto, tais questões referem-se as habilidades básicas que as crianças deveriam dominar nesta fase da escolarização

J – Para ver se a criança com base no que aprendeu consegue fazer distinção números e imagens

Das dez docentes pesquisadas, seis respostas sugerem que as docentes compreendem a motivação da questão. A docente A afirma que a questão serve “para mostrar as diferentes forma de leitura e principalmente reconhecer o que são letras”. A docente C considera que a questão foi incluída “porque há dúvidas se todas as crianças diferenciam letras e números”. A docente D afirma que a questão serve “para analisar se as crianças conhecem as letras sozinhas, com imagem ou, os dois juntos somente”. Para a docente E, “a questão faz parte da Provinha Brasil justamente para testar se o aluno esta percebendo, se este identifica números de letras”. A docente F afirma que a questão compõe a Provinha Brasil “porque diferenciar letras, números e figuras são uma das primeiras etapas no alfabeto”. A docente J defende que a questão serve “para ver se a criança com base no que aprendeu consegue fazer distinção números e imagens”.

As demais quatro respostas são inadequadas. A docente H não soube responder. A docente G sugere que é para: “forçar a memória, atenção”, sem identificar como isso seria feito. As respostas das docentes B e I, embora tecnicamente defensáveis, foram consideradas evasivas, devido a responderem sempre da mesma forma, a todas as outras questões diferentes uma das outras.

Finalmente, perguntou-se às docentes como elas achavam que a questão foi montada. Seguem-se as respostas:

A – Não sei responder

B – Foi elaborado de forma que permite o aluno amplie sua competência lingüística e desenvolver sua capacidade de ler e interpretar diferentes tipos de textos, bem

como identificar os códigos da escrita, textos e desenvolvendo o processo de letramento.

C – Juntaram símbolos que aparecem com frequência no cotidiano de todos nós onde – a maioria das crianças conseguem identificar o significado

D – Foi montada com o propósito de saber se os alunos decodificam as letras, ou reconhecem com símbolos

E – A questão foi montada com intenção de testar o aluno e seus conhecimentos e por isso as pessoas que formulam a prova colocaram varias placas com simbologia diferenciadas.

F – Diferentes figuras, que representam funções sociais.

G – Por somente palavras, símbolos, números.

H – Nem imagino a estratégia usada

I – Assim como a Prova Brasil, acredito que a Provinha Brasil tenha sido elaborada por especialistas na área de Educação, bem como por profissionais do INEP, tendo como base as habilidades básicas do processo de alfabetização e letramento para os anos iniciais do E.F

J – A questão foi montada com a intenção de saber se o aluno esta inserido no mundo das letras.

Quatro respostas sugerem que as docentes entreveem que as alternativas apresentam diferentes composições de letras, números e símbolos, mas não dizem como essas alternativas foram arranjadas. A docente C diz que: “Juntaram símbolos que aparecem com frequência no cotidiano de todos nós onde a maioria das crianças [consegue] identificarem o significado”, sem identificar como esses símbolos foram “juntados”. A docente E diz que “A questão foi montada com intenção de testar o aluno e seus conhecimentos e por isso as pessoas que formularam a prova colocaram varias placas com simbologias diferenciadas”. Em primeiro lugar, falar sobre a intenção da prova não diz qual foi a forma como a questão foi formulada. Por outro lado, quais seriam esses conhecimentos? A docente G afirma: “Por somente palavras, símbolos e números”. Embora de fato isso ocorra nas alternativas, ela não identifica como isso foi feito. O mesmo ocorre com a docente F, quando diz que é a questão foi montada por “diferentes figuras, que representam funções sociais”.

Seis respostas são ainda mais inadequadas. A resposta da docente D refere-se ao objetivo da questão, mas não de sua metodologia: “Foi montada com o propósito de saber se os alunos decodificam as letras, ou reconhecem com símbolos”. A docente J responde de modo genérico: “A questão foi montada com a [intenção] de saber se o aluno esta inserido no mundo das letras”. Duas docentes não souberam responder à questão. A docente A confessa: “Não sei responder” e o mesmo faz a docente H, quando afirma: “Nem imagino a estratégia usada”. As respostas das docentes B e I, iguais para todas as questões, foram consideradas evasivas.

Consolidação dos resultados

Em resumo, nenhuma resposta sugere que as docentes identificaram a forma como as alternativas foram distribuídas, apesar de nove docentes terem identificado o descritor em jogo. Além disso, para nenhuma delas foi significativo o termo “somente” que compõe a proposição da questão, apesar de ter sido escrito em maiúsculas no documento de orientações e reproduzido dessa forma no instrumento de coleta de dados: “Faça um X no quadradinho onde aparecem SOMENTE letras”.

Vejamos, na tabela 4, o resumo do desempenho das docentes:

Tabela 5 – Frequência de acertos das docentes nas quatro tarefas da questão 3:

<i>Docente</i>	<i>Tarefa 1</i>	<i>Tarefa 2</i>	<i>Tarefa 3</i>	<i>Tarefa 4</i>
A	1,0	1,0	1,0	0,0
B	1,0	1,0	0,0	0,0
C	1,0	1,0	1,0	0,5
D	1,0	1,0	1,0	0,0
E	1,0	1,0	1,0	0,5
F	1,0	1,0	1,0	0,5
G	1,0	0,0	0,0	0,5
H	1,0	1,0	0,0	0,0
I	1,0	1,0	0,0	0,0
J	1,0	1,0	1,0	0,0
Total de Acertos	10,0	9,0	6,0	2,0

4.1.4 Análise da quarta questão

Análise da questão

A quarta questão do teste corresponde à sexta questão da Provinha Brasil. O documento de orientações sugere que o aplicador somente leia a instrução que se segue, repetindo essa leitura duas vezes no máximo.

 Qual a primeira letra da palavra FÉRIAS?

(A) V

(B) B

(C) P

(D) F

Essa questão se encaixa no primeiro eixo dos descritores de habilidades que é o da apropriação do sistema da escrita. Nesse eixo devem ser trabalhadas habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de princípios do sistema de escrita. O objetivo da questão converge com o terceiro descritor das habilidades, que é o de estabelecer relação entre unidade sonora e suas representações gráficas, mais especificamente, identificar letras unívocas <F> ↔ /f/. Como a resposta que contém a letra ‘F’ da palavra férias é a alternativa D, ela é a resposta alvo e as demais alternativas são usadas como distratores.

A alternativa A contém um distrator fonológico. Nessa alternativa há uma consoante fricativa linguodental soante /v/ que compartilha os dois primeiros traços com /f/ e se difere porque a consoante /f/ é assoante. A alternativa C contém um distrator gráfico. Ao comparar a letra ‘P’ com a letra ‘F’, podemos observar que há uma articulação mista, segundo Scliar-Cabral (2009, p. 45). Enquanto ‘F’ é composta por uma reta vertical e duas retas horizontais menores voltadas para a direita na parte superior, ‘P’ é composta por uma reta vertical e uma alça curva para a direita na parte superior. A alternativa B contém outro distrator gráfico. A letra ‘B’ compartilha com a letra ‘P’ todas as características de linha vertical e alça a direita, mas possui mais uma alça à direita na parte média baixa. Além disso, se observarmos o quadro consonantal da língua portuguesa, veremos que a articulação de /p/ e de /b/ é bilabial, muito próxima da articulação do para /f/ e /v/ que são linguodentais, embora nas primeiras ocorra uma oclusão do trato oral, enquanto nas segundas essa oclusão não ocorra, sugerindo aqui um distrator secundário de ordem fonológica.

Desempenho das docentes

Nessa questão, todas as dez docentes identificaram corretamente a resposta alvo.

Em seguida, perguntou-se o que as docentes consideravam que a primeira questão estaria testando. Seguem-se as respostas.

- A – A diferenciação de letra e sílaba.
- B – A questão está testando se a criança conhece as letras do alfabeto. Se identifica e corresponde a letra ao valor sonoro da primeira letra da palavra.
- C – Se a criança identifica a primeira letra.
- D – Novamente o reconhecimento através da fonética.
- E – Testa se o individuo tem capacidade de reconhecer a letra e se a diferencia, talvez até foneticamente, pois muitos trocam o F pelo V.
- F – A primeira letra da palavra.
- G – Férias, lembra descanso, mas o “f” de família, lembra todos pela Educação de casa.
- H – Se o aluno conhece a primeira letra da palavra.
- I – Verificar se a criança relaciona o fonema ao grafema, identificando a letra inicial.
- J – A aprendizagem.

Apenas quatro respostas podem ser consideradas corretas nessa tarefa. A docente B afirma corretamente: “A questão está testando se a criança conhece as letras do alfabeto. Se identifica e corresponde à letra ao valor sonoro da primeira letra da palavra”. A resposta da docente D destaca a fonética: “Novamente o reconhecimento através da fonética”. A troca das letras ‘F’ e ‘V’ é lembrada pela docente E: “Testa se o individuo tem capacidade de reconhecer a letra e se a diferencia, talvez até foneticamente, pois muitos trocam o F pelo V.” Também é adequada a resposta da docente I: “Verificar se a criança relaciona o fonema ao grafema, identificando a letra inicial.”

Três respostas ignoram a correlação com o estímulo verbal enfatizando apenas a questão da identificação da letra: “Se a criança identifica a primeira letra” (docente C); “A primeira letra da palavra” (docente F); “Se o aluno conhece a primeira letra da palavra” (docente H).

Duas respostas estão erradas. A docente A afirma que a questão observa “a diferenciação de letra e sílaba”, o que não é o caso. A docente G faz uma correlação inusitada dessa questão com aspectos de ordem semântica: “Férias, lembra descanso, mas o “f” de família, lembra todos pela Educação de casa”.

A resposta da docente J, por fim é evasiva: “A aprendizagem”.

Em resumo, quatro respostas são corretas, três respostas são parcialmente corretas e três respostas são incorretas.

Mais adiante se questionou o motivo de a questão fazer parte da Provinha Brasil.

As respostas obtidas foram as seguintes:

- A – Para constatar se o aluno reconhece a letra pelo som e diferencia letra e sílaba
- B – Para testar o conhecimento da criança, se ela estabelece diferença entre a fala e a escrita. Se faz análise gráfica e sonora nos textos e nas atividades. Se interpreta o significado do que lê. Se expressa suas idéias com clareza e coerência. Se articula o raciocínio lógico como comparar, pensar e interpretar.
- C – Para avaliar se a criança tem noção de ordem, se identifica o valor sonoro da letra f na sílaba
- D – Para testar a relação letra e fonema que o aluno conhece
- E – Está na Provinha Brasil justamente para ver se as pessoas que fazem a prova tem capacidade de diferenciar.
- F – Para verificar se o aluno identifica a primeira letra de uma palavra.
- G – Por fazer parte de nossa vida e dia a dia.
- H – Não faço ideia do objetivo
- I – Acredito que a PB funcione com um instrumento diagnóstico, que permite recolher informações sobre o processo de alfabetização das unidades escolares, avaliando o nível de alfabetização dos alunos nos anos iniciais do E F. Portanto, tais questões referem-se as habilidades básicas que as crianças deveriam dominar nesta fase da escolarização
- J – Para saber as dificuldades dos alunos.

A relembrar, o motivo dessa questão é a identificação de letras biunívocas como habilidade necessária para a apropriação do sistema de escrita.

Das dez respostas, somente uma está correta. Trata-se da resposta da docente D: “Para testar a relação letra e fonema que o aluno conhece”.

Três outras respostas se aproximam da resposta alvo. A docente A afirma que a questão visa “constatar se o aluno reconhece a letra pelo som”, o que está correto, e acrescenta “e diferencia letra e sílaba”, o que não vem ao caso nessa questão. A docente C afirma que a questão avalia “se a criança tem noção de ordem”, corretamente, “se identifica o valor sonoro da letra f”, invertendo a correlação estímulo resposta, mas acrescenta: “na sílaba”, quando na verdade o que está em jogo é a palavra ‘férias’ e não a sílaba ‘fé’. A docente D, por fim, não explicita a que relação ela se refere: “Para testar a relação”, e completa adequadamente aquilo que diz respeito à resposta da questão: “se o aluno identifica a primeira letra de uma palavra”. O problema aqui é que não se identifica a correlação com o estímulo verbal.

As demais seis respostas estão erradas. A docente H confessa que ignora o motivo da inclusão dessa questão ao dizer: “Não faço ideia do objetivo”. A resposta da docente E está incompleta: “Esta na Provinha Brasil justamente para ver se as pessoas que fazem a prova [têm] capacidade de diferenciar”. No caso, falta complemento para o verbo ‘diferenciar’. As outras quatro respostas são evasivas. A docente G diz: “Por fazer parte de nossa vida e dia a

dia”. A docente J diz que a inclusão dessa questão se justifica “para saber as dificuldades dos alunos”. De que dificuldades ela estaria falando? Por fim, as respostas das docentes B e I, embora tecnicamente defensáveis, foram consideradas evasivas por serem as mesmas para todas as questões.

Em resumo e a rigor, apenas uma resposta pode ser considerada correta nessa tarefa, sugerindo que as docentes não estão capacitadas a observar a terminologia linguística adequada para analisar a questão.

Finalmente, questionou-se às docentes como elas achavam que a questão foi elaborada. Seguem-se as respostas:

A – Não sei responder.

B – Foi elaborado de forma que permite o aluno amplie sua competência lingüística e desenvolver sua capacidade de ler e interpretar diferentes tipos de textos, bem como identificar os códigos da escrita, textos e desenvolvendo o processo de letramento.

C – Foi tirada de algum livro didático.

D – Foi montada para averiguar o conhecimento do aluno através do som da primeira letra.

E – A questão foi montada por uma lógica onde as letras são parecidas foneticamente.

F – Colocando outras consoantes para testar o reconhecimento da letra F.

G – Baseada no cotidiano, os alunos sempre esperam por ela em julho e final de ano.

H – [Não respondeu].

I – Assim como a Prova Brasil, acredito que a Provinha Brasil tenha sido elaborada por especialistas na área de Educação, bem como por profissionais do INEP, tendo como base as habilidades básicas do processo de alfabetização e letramento para os anos iniciais do E.F

J – Na intenção de saber se o aluno reconhece o sons das letras e das palavras e faz associação.

A resposta-alvo nessa tarefa tem a ver com a metodologia da proposição das alternativas e testa a capacidade das docentes de verificar unidades fonológicas e/ou grafêmicas necessárias para compreender o leque de opções que foi usado pelos elaboradores da Provinha Brasil.

A resposta da docente E, apesar de não indicar como as opções foram elaboradas, pode ser considerada aproximadamente correta, descontando-se o fato de que ela confunde letras com sons (as letras não são parecidas foneticamente, e sim os fones que elas representam) e o fato que ela ignora as aproximações gráficas que também motivam as alternativas B e C: “A questão foi montada por uma lógica onde as letras são parecidas foneticamente”.

A resposta da docente F também se aproxima da resposta-alvo. Ao dizer que a questão foi montada “colocando outras consoantes para testar o reconhecimento da letra F”,

ela acerta por atacado a resposta, uma vez que essa resposta não sugere qualquer noção de conhecimento de critério para a escolha das alternativas.

Todas as demais oito respostas estão incorretas. Duas respostas se referem ao objetivo da questão e não de sua metodologia: “Foi montada para averiguar o conhecimento do aluno através do som da primeira letra” (docente D); “Na [intenção] da saber se o aluno reconhece o sons das letras e das palavras e faz associação” (docente J). Duas respostas são, no mínimo, pitorescas. Para a docente C a questão foi meramente “tirada de algum livro didático”. Ou seja, a tecnologia da questão foi somente copiada de um livro. A docente G relaciona a questão com questões do cotidiano escolar. “Baseada no cotidiano, os alunos sempre esperam por ela em julho e final de ano”. Que teria isso a ver com a metodologia da elaboração da prova? Duas docentes não sabem como a questão foi elaborada. A docente A diz: “Não sei responder” e a docente H não respondeu. Por fim, as respostas das docentes B e I, mais uma vez, embora defensáveis, foram consideradas evasivas por serem as mesmas para todas as questões.

Consolidação dos resultados

Em resumo, nenhuma resposta sugere competências ligadas à terminologia linguística necessária para avaliar a qualidade da questão, embora duas respostas tenham indicado alguma noção de como essa questão foi elaborada. Isso aponta para urgente necessidade de capacitação funcional, uma vez que competências teóricas necessárias para a correlação fono-grafêmica e grafo-fonêmica são imprescindíveis para os docentes.

A tabela 5, a seguir, apresenta uma síntese do desempenho das docentes.

Tabela 6 – Frequência de acertos das docentes nas quatro tarefas da questão 4:

<i>Docente</i>	<i>Tarefa 1</i>	<i>Tarefa 2</i>	<i>Tarefa 3</i>	<i>Tarefa 4</i>
A	1,0	0,0	0,5	0,0
B	1,0	1,0	0,0	0,0
C	1,0	0,5	0,5	0,0
D	1,0	1,0	1,0	0,0
E	1,0	1,0	0,0	0,5
F	1,0	0,5	0,0	0,5
G	1,0	0,0	0,0	0,0
H	1,0	0,5	0,0	0,0
I	1,0	1,0	0,0	0,0
J	1,0	0,0	0,0	0,0
Total de Acertos	10,0	5,5	2,0	1,0

4.1.5 Análise da quinta questão

Análise da questão

A quinta questão do teste equivale à nona questão da Provinha Brasil. Para essa questão o documento de orientações sugere que o aplicador somente leia a instrução que se segue, repetindo essa leitura duas vezes no máximo.

 **Faça um X no quadradinho do nome do desenho.**



- (A) BLUSA
- (B) BRUXA
- (C) BUCHA
- (D) PUXA

Essa questão se encaixa no segundo eixo dos descritores de habilidades que é o da leitura. Seu objetivo se refere ao quarto descritor das habilidades, que é o de ler palavras e, mais especificamente, identificar escrita de palavra isolada a partir de uma ilustração. Como a resposta que contém a palavra BRUXA é a alternativa B, ela é a resposta alvo e as demais alternativas são usadas como distratores.

Em todas as alternativas, há palavras dissílabas paroxítonas, cuja sílaba tônica contém a vogal /u/ e a sílaba átona a vogal /a/. Na alternativa A, o padrão silábico CCV é mantido na primeira sílaba, alterando o fonema central /r/ para /l/, ou seja, de /bru/ para /blu/, e a segunda sílaba altera a consoante da fricativa palatal assoante /j/ para a fricativa alveolar

soante /z/, ou seja, fonologicamente de /ʃa/ para /za/. Na alternativa C, há duas alterações: a primeira sílaba passa do padrão silábico CCV para o padrão CV, ou seja, de /bru/ para /bu/ e a palavra correspondente ‘bucha’ escreve-se com <ch>. Na alternativa D, por sua vez, a segunda sílaba é homógrafa, mas a primeira, além de alterar o padrão silábico, altera a consoante da bilabial, oclusiva, soante /b/ para a bilabial, oclusiva, assoante /p/, ou seja, de /bru/ para /plu/.

Desempenho das docentes

Na tarefa de resolução da questão, todas as docentes identificaram corretamente a resposta alvo.

Em seguida, perguntou-se o que as docentes consideravam que a primeira questão estaria testando. Seguem-se as respostas das docentes.

- A – Observar se o aluno reconhece a leitura de sílabas simples e complexas.
- B – A questão esta testando se a criança está no nível alfabético, fazendo leitura e correspondendo ao desenho.
- C – Se a criança sabe escrever corretamente a palavra bruxa
- D – Desenho e palavra;
- E – Se a criança sabe escrever o nome do figura desejada.
- F – A figura com sua escrita.
- G – A palavra escrita correta.
- H – Se o aluno reconhece e faz ligação entre figura e palavra.
- I – Verificar se a criança domina as sílabas complexas, fazendo a leitura da palavra e relacionando-a a imagem.
- J – Se o aluno sabe ler.

Pode-se perceber que das dez docentes, cinco identificaram adequadamente o descritor da questão que é o de identificar escrita de palavra isolada ilustrada. “A questão esta testando se a criança está no nível alfabético, fazendo leitura e correspondendo ao desenho (docente B); “Desenho e palavra (docente D); “A figura com sua escrita” (docente F); “Se o aluno reconhece e faz ligação entre figura e palavra” (docente H); e, “Verificar se a criança domina as sílabas complexas, fazendo a leitura da palavra e relacionando-a a imagem” (docente I). Destaque-se nessa última resposta a identificação da questão das sílabas complexas.

Duas respostas não correlacionam a opção correta com o estímulo: “A palavra escrita correta” (docente G); “Observar se o aluno reconhece a leitura de sílabas simples e complexas” (docente A).

A resposta da docente C, “Se a criança sabe escrever corretamente a palavra bruxa” é incorreta porque o estímulo não é verbal e o que se testa não é a escrita da palavra, mas sua leitura. O mesmo ocorre com a docente E: “Se a criança sabe escrever” o nome da figura desejada (docente E).

Por fim, a resposta da docente J é genérica: “Se o aluno sabe ler”, o que não permite identificar a que unidade linguística se refere a docente para a leitura.

Mais adiante se questionou o motivo de a questão fazer parte da Provinha Brasil. As respostas obtidas foram as seguintes:

A – Observar se o aluno reconhece a leitura de sílabas simples e complexas.

B – Para testar o conhecimento da criança, se ela estabelece diferença entre a fala e a escrita. Se faz análise gráfica e sonora nos textos e nas atividades. Se interpreta o significado do que lê. Se expressa suas idéias com clareza e coerência. Se articula o raciocínio lógico como comparar, pensar e interpretar.

C – Por que tem sílabas mais “complexas” o bru e xa que eles confundem a letra x, ch.

D – Identificar sílabas e palavras através do fonema.

E – Para constatar que nossos alunos não são apenas letrados pois reconhecem a letra B e assinalam a 1 opção.

F – A questão faz com que o aluno relacione a figura com sua escrita.

G – Para lembrar, reforçar a escrita, atenção do mesmo.

H – [Não respondeu].

I – Acredito que a PB funcione com um instrumento diagnóstico, que permite recolher informações sobre o processo de alfabetização das unidades escolares, avaliando o nível de alfabetização dos alunos nos anos iniciais do E F. Portanto, tais questões referem-se as habilidades básicas que as crianças deveriam dominar nesta fase da escolarização

J – Por que a leitura é parte fundamental da aprendizagem.

Com relação aos motivos de inclusão da questão na provinha, a resposta-alvo tem a ver com a identificação da escrita de uma palavra isolada “ilustrada” Trata-se do descritor D4, relacionado com o eixo da leitura.

Das dez docentes pesquisadas, quatro aproximam-se da resposta correta, A docente F afirma que: “A questão faz com que o aluno relacione a figura com a escrita”, sem, no entanto, dizer como isso se dá. Três docentes se apegam as questões menos importantes. A docente A afirma que a questão visa “Observar se o aluno reconhece a leitura de sílabas simples e complexas”. De fato, a questão tem esse aspecto que está em jogo na questão, mas não o ponto central. A docente C segue essa mesma linha de raciocínio: “Por que tem sílabas mais “complexas” o bru e xa que eles confundem a letra x, ch”. A resposta da docente E, embora em tese correta, não corresponde ao objetivo da questão em tela: “Para constatar que nossos alunos não são apenas letrados, pois reconhecem a letra B e assinalam a 1 opção”.

Seis respostas são inadequadas. A resposta da docente D está incorreta porque a questão não visa “Identificar sílabas e palavras através do fonema”. A docente H não soube responder a essa questão. Quatro respostas são evasivas: “Para lembrar, reforçar a escrita, atenção do mesmo “(docente G); “Por que a leitura é parte fundamental da aprendizagem” (docente J)”“. As respostas das docentes B e I, embora tecnicamente defensável, foram consideradas evasivas, devido a responderem da mesma forma, a todas as outras questões, mesmo sendo uma atividade diferente da outra.

É interessante correlacionar a resposta dessa tarefa com a anterior. Embora seis docentes tivessem detectado qual questão está em jogo, respondem equivocadamente sobre a razão de essa questão estar inserta na Provinha Brasil. Somente a docente F mantém sua resposta. O comportamento da docente B e da docente I se justifica, uma vez que optaram por usar uma única respostas nas tarefas 3 e 4. A resposta da docente D surpreende, porque a remete aos fonemas. A resposta de E observa as respostas e esquece o processo em jogo. A docente H, surpreendentemente, não deu resposta.

Finalmente, questionou-se às docentes como elas achavam que a questão foi montada. Seguem-se as respostas:

A – Não sei responder.

B – Foi elaborado de forma que permite o aluno amplie sua competência lingüística e desenvolver sua capacidade de ler e interpretar diferentes tipos de textos, bem como identificar os códigos da escrita, textos e desenvolvendo o processo de letramento.

C – Colocaram uma imagem, o nome da imagem e outras palavras parecidas para testar a criança.

D – Foi montada p/ destacar a palavra com som mais aproximado

E – A questão foi montada tendo como lógica o começo da palavra e o final parecidos p/ testar se realmente o aluno reconhece a palavra.

F – Para identificar a escrita da figura, outras palavras com letras e pronúncias parecidas foram usadas.

G – Baseado nos erros dos alunos.

H – Nem faço ideia como foi montada e pq faz parte da P.B

I – Assim como a Prova Brasil, acredito que a Provinha Brasil tenha sido elaborada por especialistas na área de Educação, bem como por profissionais do INEP, tendo como base as habilidades básicas do processo de alfabetização e letramento para os anos iniciais do E.F

J – Considerando que o aluno sabe ler e ao ver a imagem saiba qual a palavra a representa.

Quatro respostas estão parcialmente corretas, porque embora acertem o fato de que as alternativas contem palavras parecidas, nada dizem como essas palavras foram escolhidas. A docente C diz “Colocaram uma imagem, o nome da imagem e outras palavras parecidas para testar a criança”; a docente D destaca que a questão foi: “montada p/ destacar a palavra com som mais aproximado”; a docente E diz: “A questão foi montada tendo como

lógica o começo da palavra e o final parecidos p/ testar se realmente o aluno reconhece a palavra”; e a docente F diz: “Para identificar a escrita da figura, outras palavras com letras e pronúncias parecidas foram usadas”.

Seis respostas estão inadequadas. Mais uma vez, ocorre o processo de confundir o objetivo com a metodologia de elaboração da questão. A docente J afirma que a questão foi montada “considerando que o aluno sabe ler e ao ver a imagem saiba qual a palavra a representa”. Isso está correto em princípio, mas nada diz sobre como as alternativas foram escolhidas. A resposta da docente G é genérica. Ela diz que a questão foi baseada “nos erros dos alunos”. Supostamente, aqui, devemos inferir que alunos erram sílabas complexas, têm dificuldades com a grafia do fonema /j/, etc. Essa resposta, contudo, pode ser atribuída a todas as questões da Provinha.

As docentes A e H confessam sua ignorância. A diz: “Não sei responder” e H diz: “Nem faço ideia como foi montada e pq faz parte da P.B.”. Por fim, as respostas das docentes B e I, embora tecnicamente defensáveis, foram consideradas evasivas, devido a responderem da mesma forma, a todas as outras questões, mesmo sendo uma atividade diferente da outra.

Mais uma vez, as respostas das docentes revelam falta de competência teórica para avaliar a questão em parte. Embora quatro docentes tenham, em tese, acertado que as alternativas são próximas, nada dizem sobre como essas alternativas foram escolhidas.

Consolidação dos resultados

Vejamos, a seguir, uma síntese do desempenho das docentes na tabela 6.

Tabela 7 – Frequência de acertos das docentes nas quatro tarefas da questão 5:

<i>Docente</i>	<i>Tarefa 1</i>	<i>Tarefa 2</i>	<i>Tarefa 3</i>	<i>Tarefa 4</i>
A	1,0	0,0	0,5	0,0
B	1,0	1,0	0,0	0,0
C	1,0	0,0	0,5	0,5
D	1,0	1,0	0,0	0,5
E	1,0	0,0	0,5	0,5
F	1,0	1,0	0,5	0,5
G	1,0	0,0	0,0	0,0
H	1,0	1,0	0,0	0,0
I	1,0	1,0	0,0	0,0
J	1,0	0,0	0,0	0,0
Total de Acertos	10,0	4,0	2,0	2,0

4.1.6 Análise da sexta questão

Análise da questão

A sexta questão do teste corresponde à décima questão da Provinha Brasil. Nessa questão, o documento de orientações sugere que o aplicador somente leia a instrução que se segue, repetindo essa leitura duas vezes no máximo.

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

- (A) QUIETO
- (B) GUIADO
- (C) MIADO
- (D) QUIABO

Essa questão se encaixa no segundo eixo dos descritores de habilidades que é o da leitura. O objetivo da sexta questão corresponde ao quarto descritor das habilidades, que é o de ler palavras. De modo mais específico, essa questão visa identificar escrita ou palavra escrita isolada, quando o estímulo é somente escrito. Como a resposta que contém a palavra QUIABO é a alternativa D, ela é a resposta alvo, e as demais alternativas são usadas como distratores.

Todas as alternativas são trissílabas e paroxítonas. Em todas as palavras, a sílaba tônica é formada por uma vogal que se encontra em hiato com a vogal que fecha a sílaba anterior. A alternativa A, QUIETO, compartilha com a D o padrão gráfico <QUI> na primeira sílaba, mas a vogal tônica é formada pela vogal e /e/ e a última sílaba tem como consoante o fonema oclusivo alveolar assoante /t/ em vez do fonema oclusivo bilabial soante /b/. A alternativa B, GUIADO, é mais próxima do padrão da resposta-alvo, diferenciando-se pela consoante oclusiva velar soante /g/ na primeira sílaba e pela consoante oclusiva alveolar soante /d/ na terceira sílaba. A alternativa C, MIADO, compartilha o padrão silábico da palavra-alvo, diferenciando-se pela consoante nasal bilabial /m/ na primeira sílaba e pela

consoante oclusiva alveolar soante /d/ na terceira sílaba. A alternativa C é a única que não contém dígrafo na primeira sílaba.

Desempenho das docentes

Diante dessa questão, quatro tarefas foram solicitadas às docentes. A primeira foi a de responder à questão. Todas as dez docentes identificaram corretamente a resposta-alvo.

Em seguida, perguntou-se o que as docentes consideravam que a primeira questão estaria testando. Seguem-se as respostas das docentes.

- A – Testando a atenção
- B – A questão esta testando se a criança reconhece e identifica que a escrita representa os sons da fala, e se já compreende o modo de construção do código alfabético.
- C – A diferença entre qui, gui.
- D – Reconhecimento da palavra;
- E – A questão testa se o aluno sabe reconhecer a palavra.
- F – Reconhecimento da palavra
- G – Depende da região, trabalha-se o tipo de legume, mas, também a palavra, o início QUI, a pronúncia, escrita.
- H – A diferença das letras e palavras no contexto
- I – Verificar se a criança faz leitura da palavra, relacionando os fonemas aos grafemas.
- J – Leitura

Somente três docentes identificaram adequadamente o descritor em jogo, fazendo-se a ressalva de que nenhuma delas respondeu que a identificação de palavra se refere à identificação de palavra escrita: “Reconhecimento da palavra” (docente D); “A questão testa se o aluno sabe reconhecer a palavra” (docente E); “Reconhecimento da palavra” (docente F).

Sete respostas estão inadequadas. A resposta da docente B não está correta porque essa questão é de leitura do registro escrito. Diz ela: “A questão esta testando se a criança reconhece e identifica que a escrita representa os sons da fala, e se já compreende o modo de construção do código alfabético”. A docente I se equivoca na mesma linha de raciocínio: “Verificar se a criança faz leitura da palavra, relacionando os fonemas aos grafemas”.

A resposta da docente H está errada porque a questão não se refere à “diferença das letras e palavras no contexto”, mas do reconhecimento de uma palavra isolada.

A resposta da docente G é singular: “Depende da região, trabalha-se o tipo de legume, mas, também a palavra, o início QUI, a pronúncia, escrita”. Ela se apega, mais uma vez a aspectos semânticos que não são centrais na questão.

Outra resposta que se apega a detalhes da questão é a da docente C. Para ela, a questão está testando “a diferença entre qui, gui”.

Duas respostas, por fim, são genéricas. A docente J defende que a questão está testando a “leitura”, e a docente A afirma que a questão está “testando a atenção”. De fato, leitura e atenção entram em cena nessa questão, mas isso se generaliza para as demais questões.

Em resumo, somente três docentes identificaram, mesmo que parcialmente, o objetivo da questão, sugerindo a necessidade de investimento na formação docente.

Mais adiante se perguntou sobre o motivo de a questão fazer parte da Provinha Brasil. As respostas obtidas foram as seguintes:

- A – Para verificar a atenção e memorização fotográfica do aluno
- B – Para testar o conhecimento da criança, se ela estabelece diferença entre a fala e a escrita. Se faz análise gráfica e sonora nos textos e nas atividades. Se interpreta o significado do que lê. Se expressa suas idéias com clareza e coerência. Se articula o raciocínio lógico como comparar, pensar e interpretar.
- C – Por que é uma das sílabas que as crianças e até adultos confundem bastante
- D – Para ver se a criança reconhece;
- E – Está na Provinha Brasil para saber se o aluno está alfabetizado ou apenas letrado.
- F – Para testar a capacidade do aluno em identificar a palavra.
- G – Por trabalhar o QUI, que é difícil para os alunos.
- H – Não respondeu.
- I – Acredito que a PB funcione com um instrumento diagnóstico, que permite recolher informações sobre o processo de alfabetização das unidades escolares, avaliando o nível de alfabetização dos alunos nos anos iniciais do E F. Portanto, tais questões referem-se as habilidades básicas que as crianças deveriam dominar nesta fase da escolarização
- J – Por que ela quer saber se além de ler, o aluno diferencia a palavra pelo som.

Com relação aos motivos de inclusão da questão na provinha, a resposta-alvo tem a ver com ler uma palavra isolada, descritor D4, como habilidade necessária do segundo eixo, o da leitura.

Somente duas docentes, mesmo que indiretamente, acertam a resposta alvo. Para a docente D, a questão se justifica “para ver se a criança reconhece”, aqui estamos admitindo: “se a criança reconhece a palavra”. A docente F diz: “Para testar a capacidade do aluno em identificar a palavra”. Vale destacar que a questão exige mais do que reconhecer as palavras: exige lê-las. A docente J, por sua vez, acerta parcialmente ao afirmar: “Por que ela quer saber se além de ler, o aluno diferencia a palavra pelo som”. Embora a questão ponha em xeque esse aspecto, ela não se resume a isso.

As demais respostas estão inadequadas. Para a docente E a questão “está na Provinha Brasil para saber se o aluno está alfabetizado ou apenas letrado”. Além de destacar

que a questão não testa essa distinção, qual seria o conceito de letramento e de alfabetização da docente E?

Três respostas se apegam aos detalhes da questão, deixando escapar o aspecto mais central. A docente C se apega à sílaba <QU>: “Por que é uma das sílabas que as crianças e até adultos confundem bastante”. A mesma coisa ocorre com a docente G: “Por trabalhar o QUI, que é difícil para os alunos”. Insistimos que esse é um aspecto da questão, mas não é o aspecto mais relevante em jogo. Para a docente A, a questão serve para “verificar a atenção e memorização fotográfica do aluno”. De fato, trata-se de um aspecto periférico em jogo.

Por fim, a docente H não respondeu a tarefa e as docentes B e I, apresentando a mesma resposta para todas as questões, acabam por fornecer uma resposta evasiva.

Coerente com a primeira tarefa, mais uma vez os achados sugerem a ausência de competência para avaliar a questão.

Finalmente, questionou-se às docentes como elas achavam que a questão foi montada. Seguem-se as respostas:

A – Não sei responder.

B – Foi elaborado de forma que permite o aluno amplie sua competência lingüística e desenvolver sua capacidade de ler e interpretar diferentes tipos de textos, bem como identificar os códigos da escrita, textos e desenvolvendo o processo de letramento.

C – Colocaram palavras cujas sílabas tem sons parecidos

D – Foi montada com a preocupação de identificar.

E – A questão foi montada tendo como lógica o começo da palavra e o final parecidos p/testar se realmente o aluno reconhece a palavra.

F – Usou-se palavras com iniciais (parecidas) e figuras iguais a palavra citada.

G – Foi montada baseada na dificuldades de escrever.

H – Não sei pq faz parte da prova e nem como foi montada.

I – Assim como a Prova Brasil, acredito que a Provinha Brasil tenha sido elaborada por especialistas na área de Educação, bem como por profissionais do INEP, tendo como base as habilidades básicas do processo de alfabetização e letramento para os anos iniciais do E.F

J – Não sei responder

Com relação ao processo de formulação da questão, apenas três docentes acertam parcialmente. Para a docente C: “Colocaram palavras cujas sílabas tem sons parecidos”. Para a docente E: “A questão foi montada tendo como lógica o começo da palavra e o final parecidos p/testar se realmente o aluno reconhece a palavra”. Para a docente F: “Usou-se palavras com iniciais (parecidas) e figuras iguais a palavra citada”. Como se pode confirmar, nenhuma das docentes indica como efetivamente as palavras foram distribuídas nas alternativas.

As demais sete respostas são inadequadas. A docente D diz que a questão foi montada “com a preocupação de identificar”, sem completar o que deve ser identificado. Supostamente, ela estaria se referindo à palavra-alvo. A docente G afirma que a questão foi montada “baseada nas dificuldades de escrever”, supostamente se referindo aos dígrafos envolvidos. Três docentes confessam que não sabem como a questão foi formulada: “Não sei pq faz parte da prova e nem como foi montada” (docente H); “Não sei responder” (docente A e docente J). Por fim, as respostas das docentes B e I, embora tecnicamente defensáveis, foram consideradas evasivas, pois elas usam a mesma resposta para todas as questões da Provinha Brasil.

Consolidação dos resultados

Uma síntese do desempenho das docentes nessa questão pode ser vista na tabela 6, que se segue.

Tabela 8 – Frequência de acertos das docentes nas quatro tarefas da questão 6:

<i>Docente</i>	<i>Tarefa 1</i>	<i>Tarefa 2</i>	<i>Tarefa 3</i>	<i>Tarefa 4</i>
A	1,0	0,0	0,0	0,0
B	1,0	0,0	0,0	0,0
C	1,0	0,0	0,0	0,5
D	1,0	0,5	0,5	0,0
E	1,0	0,5	0,0	0,5
F	1,0	0,5	0,5	0,5
G	1,0	0,0	0,0	0,0
H	1,0	0,0	0,0	0,0
I	1,0	0,0	0,0	0,0
J	1,0	0,0	0,5	0,0
Total de Acertos	10,0	1,5	1,5	1,5

4.1.7 Análise da sétima questão

Análise da questão

A sétima questão do teste corresponde à décima segunda questão da Provinha Brasil. Nessa questão, o documento de orientações sugere que o aplicador somente leia a instrução que se segue, repetindo essa leitura duas vezes no máximo.

 **Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão.**

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

O MENINO PEDRO
PEDE PASSAGEM
PARA O TREM PASSAR.
QUEM VEM LÁ?
ABRA PASSAGEM
PARA O TREM PASSAR.

O QUE PEDRO PEDE?

- (A) UM TREM.
- (B) DINHEIRO.
- (C) PASSAGEM.
- (D) UM BRINQUEDO.

Essa questão se encaixa no segundo eixo dos descritores de habilidades, que é o da leitura. O objetivo da sétima questão corresponde ao quinto descritor das habilidades, que é o de ler frases e, mais especificamente, identificar informações em enunciados curtos e de sentido completo sem recurso à estrutura, embora exija da criança também a habilidade de identificar informação no texto.

Nesse caso, trata-se de uma pergunta cujo objetivo se limita a localizar o objeto direto do verbo pedir na primeira sentença: “Pedro pede algo”, “O que Pedro pede?”, “Pedro pede PASSAGEM”. Como a resposta que contém a palavra PASSAGEM é a alternativa C, ela é a resposta-alvo e as demais são consideradas como distratores.

A alternativa A contém um distrator semântico, uma vez que o texto se refere a uma viagem de trem. Além disso, a palavra TREM aparece duas vezes no texto. As alternativas B e D, DINHEIRO e BRINQUEDO, são objetos que podem ser pedidos. Dinheiro pode conter um distrator semântico, uma vez que a palavra passagem também poderia ser entendida como o bilhete com o qual se pode viajar de trem (coisa que se compra com dinheiro).

Desempenho das docentes

Diante dessa questão, quatro tarefas foram solicitadas às docentes. A primeira foi a de responder a questão e todas as dez docentes identificaram corretamente a resposta-alvo.

Em seguida, perguntou-se o que as docentes consideravam que a primeira questão estaria testando. Seguem-se as respostas.

- A – Interpretação.
- B – A questão esta testando se a criança já sabe ler e se tem percepção de interpretar o sentido do texto.
- C – A interpretação textual.
- D – Esta testando o aprendizado das palavras com dois “s”.
- E – A questão testa se o aluno sabe interpretar.
- F – A capacidade do aluno para identificar o assunto do texto.
- G – Raciocínio.
- H – Interpretação.
- I – Verificar se a criança consegue localizar informações presentes no texto.
- J – Interpretação do texto.

Para essa questão, somente a docente I responde adequadamente. Para ela, a questão verifica “se a criança consegue localizar informações presentes no texto”.

Seis docentes respondem genericamente que se trata de uma questão de interpretação (A, B, C, E, H e J). Na resposta da docente B restaria saber o que ela estaria

querendo dizer com “saber ler”. Vejamos: “A questão esta testando se a criança já sabe ler e se tem percepção de interpretar o sentido do texto”.

A docente F também se equivoca quando defende que a questão está testando “a capacidade do aluno para identificar o assunto do texto”. Mais genérica ainda é a resposta da docente G, para quem a questão testaria o “raciocínio”.

A resposta da docente D, por fim, fixa-se na ortografia da palavra-alvo passagem. Para ela, a questão somente “está testando o aprendizado das palavras com dois ‘s’”.

É significativo o fato de apenas uma docente perceber a diferença entre interpretar e identificar ou localizar uma informação no texto. As docentes usam o termo interpretar como guarda-chuva para diferentes descritores?

Mais adiante se questionou o motivo de a questão fazer parte da Provinha Brasil. As respostas obtidas foram as seguintes:

- A – Para ver se o aluno lê as entrelinhas do texto e consegue interpretar.
- B – Para testar o conhecimento da criança, se ela estabelece diferença entre a fala e a escrita. Se faz análise gráfica e sonora nos textos e nas atividades. Se interpreta o significado do que lê. Se expressa suas idéias com clareza e coerência. Se articula o raciocínio lógico como comparar, pensar e interpretar.
- C – Para testar a organização de idéias da criança ou a compreensão da mensagem escrita.
- D – Para ver se a criança já distingue sons e escrita da palavra
- E – Está no PB para justamente ver se o aluno sabe interpretar um pequeno texto.
- F – Para testar a compreensão do texto.
- G – Para forçar o aluno a ler, prestar a atenção;
- H – É necessário que o aluno saiba interpretar.
- I – Acredito que a PB funcione com um instrumento diagnóstico, que permite recolher informações sobre o processo de alfabetização das unidades escolares, avaliando o nível de alfabetização dos alunos nos anos iniciais do E F. Portanto, tais questões referem-se as habilidades básicas que as crianças deveriam dominar nesta fase da escolarização
- J – Para saber se além de ler o aluno sabe interpreta

Com relação ao motivo da inclusão da questão na Provinha Brasil, a resposta-alvo tem novamente a ver identificação ou localização de informações em enunciados curtos e de sentido completo, descritor D5, como habilidade necessária para a leitura, segundo eixo.

O equívoco da questão da interpretação aparece em seis respostas. Vejamos: “Para ver se o aluno lê as entrelinhas do texto e consegue interpretar” (docente A); “Para testar a organização de idéias da criança ou a compreensão da mensagem escrita” (docente C); “Está no PB para justamente ver se o aluno sabe interpretar um pequeno texto” (docente E); “Para testar a compreensão do texto” (docente F); Porque “É necessário que o aluno saiba interpretar” (docente H); “Para saber se além de ler o aluno sabe interpreta” (docente J). Além

disso, a resposta da docente G atribui à avaliação uma função adicional: “Para forçar o aluno a ler, prestar a atenção”.

A resposta da docente D não se aplica à questão: “Para ver se a criança já distingue sons e escrita da palavra”.

Por fim, as respostas das docentes B e I, embora tecnicamente defensável, foram consideradas evasivas, devido a darem as mesmas respostas a todas as outras questões, diferentes umas das outras.

Em resumo, nenhuma das respostas corresponde ao descritor adequado e, mais uma vez, expressões como interpretar e compreender estão sendo usadas genericamente como um guarda-chuva que abarca todas as respostas.

Finalmente, questionou-se às docentes como elas achavam que a questão foi montada. Seguem-se as respostas:

A – Não sei responder.

B – Foi elaborado de forma que permite o aluno amplie sua competência lingüística e desenvolver sua capacidade de ler e interpretar diferentes tipos de textos, bem como identificar os códigos da escrita, textos e desenvolvendo o processo de letramento.

C – Pegaram um pequeno texto e escolheram algumas palavras do texto para que a criança identificasse o que Pedro pede no texto

D – Foi montado um texto sem muita importância p/ que a criança treine os sons.

E – Acredito que a questão tenha sido montada de acordo com as variadas questões de interpretação

F – Com um pequeno texto, e uma pergunta onde a resposta se encontra no texto.

G – Para a interpretação.

H – Na prova Brasil tá fora do contexto escolar.

I – Assim como a Prova Brasil, acredito que a Provinha Brasil tenha sido elaborada por especialistas na área de Educação, bem como por profissionais do INEP, tendo como base as habilidades básicas do processo de alfabetização e letramento para os anos iniciais do E.F

J – Foi montada no sentido de que ler não é apenas reconhecer as letras, formas sílabas e junta-las em palavras, mas sim entender qual sua mensagem.

A quarta tarefa tem a ver com a formulação da questão.

Duas respostas somente podem ser consideradas adequadas. A docente C afirma que os elaboradores “pegaram um pequeno texto e escolheram algumas palavras do texto para que a criança identificasse o que Pedro pede no texto”. Essa resposta está parcialmente correta, exceto no que diz respeito a ‘dinheiro’ e ‘brinquedo’ que não são palavras do texto. A resposta da docente F está adequada. Diz ela: “Com um pequeno texto, e uma pergunta onde a resposta se encontra no texto”.

As demais oito respostas estão inadequadas. A questão da interpretação reaparece aqui como forma de organização da questão. Acreditamos que a questão tenha sido montada

de acordo com as variadas questões de interpretação (docente E); “Para a interpretação”, (docente G); Foi montada no sentido de que ler não é apenas reconhecer as letras, formas sílabas e junta-las em palavras, mas sim entender qual sua mensagem (docente J).

A resposta da docente D, “Foi montado um texto sem muita importância p/ que a criança treine os sons”, não está correta porque a questão não se refere a esse tipo de descritor. A docente H não responde à questão e, ainda, questiona a Provinha Brasil. Para ela: “Na prova Brasil tá fora do contexto escolar”. A docente A confessa não saber como a questão foi elaborada: “Não sei responder”. As respostas das docentes B e I, mais uma vez, embora tecnicamente defensáveis, são consideradas evasivas.

Consolidação dos resultados

Vejamos o desempenho das docentes na questão 7.


Tabela 9 – Frequência de acertos das docentes nas quatro tarefas da questão 7:

<i>Docente</i>	<i>Tarefa 1</i>	<i>Tarefa 2</i>	<i>Tarefa 3</i>	<i>Tarefa 4</i>
A	1,0	0,0	0,0	0,0
B	1,0	0,0	0,0	0,0
C	1,0	0,0	0,0	0,5
D	1,0	0,0	0,5	0,0
E	1,0	0,0	0,5	0,0
F	1,0	0,0	0,5	0,5
G	1,0	0,0	0,0	0,0
H	1,0	0,0	0,0	0,0
I	1,0	1,0	0,0	0,0
J	1,0	0,0	0,0	0,0
Total de Acertos	10,0	1,0	1,5	1,0

4.1.8 Análise da oitava questão

Análise da questão

A oitava questão do teste corresponde à décima oitava questão da Provinha Brasil. Nessa questão, o documento de orientações sugere que o aplicador somente leia a instrução que se segue, repetindo essa leitura duas vezes no máximo.

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

A escolinha do Mar

A escola de dona Ostra fica lá no fundo do mar. Nesta escola, as aulas são muito diferentes.

O Dr. Camarão, por exemplo, dá aulas aos peixinhos menores:

- Um peixe inteligente presta atenção àquilo que come. Não come minhoca com anzol dentro. Nunca!


O peixe elétrico ensina a fazer foguetes:

- Quando nosso foguete ficar pronto, vamos à terra. Os homens não vão a Lua?

E o maestro Villa-Peixes ensina aos alunos lindas canções:

“Como pode o peixe vivo viver fora d’ água fria...”

http://www2.uol.com.br/ruthrocha/historias_06.htm (fragmento)

 **De acordo com o texto, quem ensina a fazer foguetes?**

- (A) A dona Ostra.
- (B) O doutor Camarão.
- (C) O maestro Villa-Peixes.
- (D) O peixe elétrico.

Essa questão se encaixa no segundo eixo dos descritores de habilidades, que é o da leitura. O objetivo da oitava questão refere-se ao sexto descritor das habilidades, que é o de localizar informações explícitas em textos. Mais especificamente, a questão visa localizar informações textuais, relacionando dados do texto para se obter a resposta correta.

Essa questão, de fato, visa meramente localizar o sujeito da sentença “O peixe elétrico ensina a fazer foguetes”. Como a resposta que contém a frase O PEIXE ELETRICO é a alternativa D, ela é a resposta-alvo, e as demais alternativas funcionam como distratores. Em todas as alternativas, há algum dos personagens da história.

Desempenho das docentes

Diante dessa questão, quatro tarefas foram solicitadas às docentes. A primeira foi a de responder à questão. Todas as dez docentes identificaram corretamente a resposta-alvo.

Em seguida, perguntou-se o que as docentes consideravam que a primeira questão estaria testando. Seguem-se as respostas das docentes.

- A – Interpretação
- B – A questão esta testando a capacidade da leitura e a compreensão do sentido do texto.
- C – Interpretação
- D – Leitura, interpretação, reprodução.
- E – Testa se o aluno além de ler sabe interpretar e compreender o texto.
- F – Leitura e compreensão do texto.
- G – Testando a memória, percepção;
- H – Se o peixe elétrico serve para algo.
- I – Leitura e compreensão do texto
- J – Leitura e interpretação

Nenhuma das respostas equivale à resposta alvo. Duas respostas sugerem que a questão testa interpretação (docentes A e C); três, leitura e compreensão (docentes B, F, I); duas, leitura e interpretação (docentes D e J); e uma, interpretação e compreensão (docente E). Além disso, a docente G afirma que a questão testa “memória” e “percepção” e a docente H, “se o peixe elétrico serve para algo”.

Mais adiante se questionou o motivo de a questão fazer parte da Provinha Brasil. As respostas obtidas foram as seguintes:

- A – Para ver se o aluno lê as entrelinhas do texto e consegue interpretar.
- B – Para testar o conhecimento da criança, se ela estabelece diferença entre a fala e a escrita. Se faz análise gráfica e sonora nos textos e nas atividades. Se interpreta o significado do que lê. Se expressa suas idéias com clareza e coerência. Se articula o raciocínio lógico como comparar, pensar e interpretar.
- C – Para testar o nível de interpretação, já que esse texto e maior que o da página anterior
- D – Para analisar a concentração e análise dos alunos.
- E – Testa o nível dos alunos na área de interpretação.
- F – Para verificar a capacidade do aluno em localizar informações no texto.

G – Porque é para interpretação...

H – Não tem nada haver.

I – Acredito que a PB funcione com um instrumento diagnóstico, que permite recolher informações sobre o processo de alfabetização das unidades escolares, avaliando o nível de alfabetização dos alunos nos anos iniciais do E F. Portanto, tais questões referem-se as habilidades básicas que as crianças deveriam dominar nesta fase da escolarização

J – Pois ao responde-la o aluno informa o que aprendeu.

Com relação ao motivo da inclusão da questão na Provinha Brasil, a resposta-alvo tem a ver com localizar informação explícita em textos, mas propriamente dito, localizar informação em diferentes gêneros textuais, descritor D6, como habilidade necessária para a leitura, segundo eixo.

Das dez docentes pesquisadas, somente uma, a docente F, conseguiu a resposta-alvo. “Para verificar a capacidade do aluno em localizar informações no texto”.

As demais nove respostas são inadequadas. A questão da interpretação é retomada mais uma vez: “Para testar o nível de interpretação, já que esse texto é maior que o da página anterior” (docente C); “Testa o nível dos alunos na área de interpretação” (docente E); “Porque é para interpretação...” (docente G). A docente A acredita que a questão testa a capacidade dos alunos em ler as entrelinhas: “Para ver se o aluno lê as entrelinhas do texto e consegue interpretar”. Como já se demonstrou, não há necessidade de inferir nada do texto para responder à questão.

A docente D sugere que a questão serve “para analisar a concentração e análise dos alunos”. A resposta da docente J é genérica: “Pois ao respondê-la o aluno informa o que aprendeu”, o que de fato é o caso em todas as questões. A docente H, além de não responder, protesta: “Não tem nada haver”. Por fim, as respostas das docentes B e I, embora tecnicamente defensáveis, foram consideradas evasivas.

Finalmente, questionou-se às docentes como elas achavam que a questão foi montada. Seguem-se as respostas:

A – Não sei responder

B – Foi elaborado de forma que permite o aluno amplie sua competência lingüística e desenvolver sua capacidade de ler e interpretar diferentes tipos de textos, bem como identificar os códigos da escrita, textos e desenvolvendo o processo de letramento.

C – Pegaram um texto e deram algumas opções.

D – Foi montado com o propósito de identificação.

E – Como outra questões de interpretação com nível diferente.

F – Um texto de uso social (ciências, geografia), facilitando constatar com mais interesse a resposta.

G – Foi montada porque faz aluno ler, pensar, raciocinar...

H – Nem imagino.

I – Assim como a Prova Brasil, acredito que a Provinha Brasil tenha sido especialistas na área de Educação, bem como por profissionais do INEP, tendo como base as habilidades básicas do processo de alfabetização e letramento para os anos iniciais do E.F

J – Foi montada com um maior nível de informação ara que o aluno refletisse mais sobre a resposta.

A resposta-alvo para essa tarefa poderia ser simplesmente a de que os elaboradores colocaram nas opções os quatro personagens do texto. Contudo, nenhuma das docentes percebeu essa metodologia.

A docente C afirmou que os elaboradores “pegaram um texto e deram algumas opções”, sem identificar como essas opções foram selecionadas. A docente D diz que a questão foi montada “com o propósito de identificação”, supostamente da resposta-alvo. A docente E considera que a questão foi montada “como outra questões de interpretação com nível diferente”, sem dar qualquer pista de como isso foi feito. A docente F sugere que a questão foi formulada com “um texto de uso social (ciências, geografia), facilitando constatar com mais interesse a resposta”, o que é periférico nessa questão. A resposta da docente G, “Foi montada porque faz aluno ler, pensar, raciocinar”, é muito genérica. O mesmo ocorre com a resposta da docente J “Foi montada com um maior nível de informação ara que o aluno refletisse mais sobre a resposta”. As docentes A e H confessam sua ignorância: “Não sei responder” (docente A) e “Nem imagino” (docente H). Por fim, as respostas das docentes B e I, embora tecnicamente defensáveis, foram consideradas evasivas.

Consolidação dos resultados

Vejamos na tabela 9 um resumo do desempenho das docentes.

Tabela 10 – Frequência de acertos das docentes nas quatro tarefas da questão 8:

<i>Docente</i>	<i>Tarefa 1</i>	<i>Tarefa 2</i>	<i>Tarefa 3</i>	<i>Tarefa 4</i>
A	1,0	0,0	0,0	0,0
B	1,0	0,0	0,0	0,0
C	1,0	0,0	0,0	0,0
D	1,0	0,0	0,0	0,0
E	1,0	0,0	0,0	0,0
F	1,0	0,0	1,0	0,0
G	1,0	0,0	0,0	0,0
H	1,0	0,0	0,0	0,0
I	1,0	0,0	0,0	0,0
J	1,0	0,0	0,0	0,0
Total de Acertos	10,0	0,0	1,0	0,0

4.1.9 Análise da nona questão

Análise da questão

A nona questão do teste corresponde à vigésima questão da Provinha Brasil. Nessa questão, o documento de orientações sugere que o aplicador somente leia a instrução que se segue, repetindo essa leitura duas vezes no máximo.

 **Veja o texto silenciosamente e depois eu vou fazer uma pergunta.**



 **Por que o Cebolinha ficou bravo com a Mônica?**

- (A) PORQUE ELA DEU UM SUSTO NELE.
- (B) PORQUE ELA QUERIA BATER NELE.
- (C) PORQUE ELE NÃO GOSTAVA DE APANHAR DELA.
- (D) PORQUE ELE NÃO QUERIA BEIJAR A MÔNICA.

Essa questão se encaixa no segundo eixo que é o da leitura. Trata-se do décimo descritor das habilidades, que é o de inferir informação, para chegar à resposta correta.

Conforme Rauen (2010), essa questão exige um cálculo inferencial que se utiliza do enunciado da personagem Mônica, de Maurício de Souza, como premissa. O próprio enunciado da personagem funciona como enunciado condicional, com uma proposição como antecedente e duas proposições como conseqüente, a saber ‘Se P, então $\neg Q \wedge R$ ’ ou ‘ $P \rightarrow (\neg Q \wedge R)$ ’.

P – Se você [Cebolinha] parar de me [Mônica] xingar.
 $\neg Q$ – Então eu [Mônica] não bato em você [Cebolinha].
 $\wedge R$ – e eu [Mônica] lhe [em Cebolinha] dou um beijo.

Em outras palavras, sendo verdadeira a condição de que Cebolinha pare de xingar Mônica, será verdadeira a consequência de Mônica não bater em Cebolinha e de Mônica dar um beijo em Cebolinha.

A criança precisa conhecer o universo ficcional de Maurício de Souza para interpretar esse enunciado e, especialmente, conhecer as personagens em questão. Entram em questão pelo menos duas suposições: uma sobre o hábito de Cebolinha xingar Mônica e de apanhar logo em seguida ‘S’; e outra sobre quais são as preferências ‘T’ de Cebolinha nessa situação. Provavelmente, ele prefere apanhar de Mônica a ser beijado por ela.

S – Cebolinha sempre apanha de Mônica depois de xingá-la.
T – Cebolinha prefere apanhar de Mônica a ser beijado por Mônica.

A combinação dessas suposições ‘S’ e ‘T’ com o enunciado condicional de Mônica ‘ $P \rightarrow (\neg Q \wedge R)$ ’, leva ao comportamento de Cebolinha no segundo quadrinho, quando ele xinga Mônica de “Sua golducha baliguda”. Com isso, ele opera com a negação do antecedente, na esperança de que o conseqüente seja negado ‘ $\neg P \rightarrow (Q \wedge \neg R)$ ’. Veja-se.

$\neg P$ – Cebolinha não parou de xingar Mônica.
Q – Mônica baterá em Cebolinha.
 $\neg R$ – Mônica não lhe dará um beijo.

A alternativa D “PORQUE ELE NÃO QUERIA BEIJAR A MONICA” traduz essa inferência e é a resposta-alvo dessa questão, e as demais alternativas são distratores.

A alternativa A “PORQUE ELA DEU UM SUSTO NELE”, em princípio, é um distrator esdrúxulo, não tendo nada a ver com o contexto do quadrinho anterior. Contudo, é possível inferir que, se Cebolinha não quer ser beijado, a proposta de Mônica seria assustadora para ele.

Alternativa B “PORQUE ELA QUERIA BATER NELE”, apesar de concebida como distrator, é uma inferência correta, mas de segunda ordem. Nessa inferência, o que se capta não é a inferência primeira de que o xingamento evita o beijo, mas a inferência segunda de que Mônica está propondo o beijo porque calcula a reação de Cebolinha. Em outras palavras, como ela conhece a suposição ‘T’ de que Cebolinha prefere apanhar a receber um beijo dela, ela joga com essa conclusão implicada e propõe justamente o que Cebolinha rejeita para conseguir o que quer, ou seja: bater nele.

A alternativa C “PORQUE ELE NÃO GOSTAVA DE APANHAR DELA” é absurda, porque vai contra as evidências do segundo quadrinho. Para quem não gosta de apanhar, xingar Mônica nesse contexto é o que não poderia ser feito.

Em resumo, a alternativa D, considerada correta, poderia receber a competição da alternativa B que, embora seja inferencialmente mais complexa, é correta e até mesmo da alternativa A, uma inferência mais fraca. A opção pela alternativa D se justificaria por ser a primeira interpretação relevante para o contexto do enunciado de Mônica.

Desempenho das docentes

Mais uma vez, a primeira tarefa foi a de solicitar às docentes que respondessem a questão. Os achados sugerem uma dispersão de respostas. Das dez docentes pesquisadas, quatro identificaram corretamente a resposta-alvo: B, C, H e J. Como era de se esperar, três docentes optaram pela alternativa B: A, D e I. As docentes E e G, mesmo sabendo que era para assinalar somente uma alternativa, assinalaram várias alternativas, justificando-se que o texto era confuso dando várias oportunidades de interpretação. A docente E optou pelas alternativas B e C e a docente G todas. A docente F assinalou a alternativa C. Ela respondeu à pergunta sem ler a história em quadrinhos.

Em seguida, perguntou-se o que as docentes consideravam que a primeira questão estaria testando. Seguem-se as respostas das docentes.

- A – Compreensão de cenas.
- B – A questão está testando se a criança observa, compreende e interpreta a sequência das ações seguindo a coerência dos fatos.
- C – Se a criança entender a mensagem da historinha em quadrinho.
- D – Interpretação.
- E – Esta questão testa a interpretação da criança.
- F – A leitura de uma história em quadrinhos.
- G – Primeiramente, porque, 'a lógica da história.
- H – Pra mim já foi difícil imaginar, p/ criança piorou.

- I – Verificar se a criança consegue fazer inferências, ou seja, se ela consegue captar informações não explícitas no texto. (ler as entrelinhas)
 J – Interpretação da conversa.

Três respostas podem ser consideradas adequadas. Dentre elas, a resposta da docente I é exemplar. Para ela a questão visa “verificar se a criança consegue fazer inferências, ou seja, se ela consegue captar informações não explícitas no texto. (ler as entrelinhas)”. A docente G destaca a questão da lógica do texto: “Primeiramente, porque, é a lógica da história”. A docente B observa que a questão está avaliando “se a criança observa, compreende e interpreta a sequência das ações seguindo a coerência dos fatos”.

Cinco docentes retomam os termos compreensão e interpretação. Para elas a questão está testando: a “Compreensão de cenas” (docente A); “se a criança entender a mensagem da historinha em quadrinho”. (docente C); a “interpretação” (docente D); “a interpretação da criança” (docente E); a “interpretação da conversa” (docente J). Mais genérica, a docente F aponta que a questão testa “a leitura de uma historia em quadrinhos”.

A docente H deixa de responder à questão para desabafar: “Pra mim já foi difícil imaginar, p/ criança piorou”, imaginando-se no lugar das crianças.

Mais adiante se questionou o motivo de a questão fazer parte da Provinha Brasil.

As respostas obtidas foram as seguintes

- A – Verificar se o aluno sabe compreender as falas com as cenas.
 B – Para testar o conhecimento da criança, se ela estabelece diferença entre a fala e a escrita. Se faz análise gráfica e sonora nos textos e nas atividades. Se interpreta o significado do que lê. Se expressa suas idéias com clareza e coerência. Se articula o raciocínio lógico como comparar, pensar e interpretar.
 C – Por que o quadrinho é um tipo de história que as crianças gostam de ler.
 D – Testar o nível de conh. do aluno
 E – Para justamente ver se a criança sabe interpretar.
 F – Por ser um tipo de texto que diverte e distrai o aluno
 G – Para verificar o companheirismo, amizade, sinceridade, mas ficou meio confuso, quem olha para 'as figuras, parece que falta o que Mônica fez antes de ele ficar bravo;
 H – Nem faço idéia pergunte a quem montou as questões
 I – Acredito que a PB funcione com um instrumento diagnóstico, que permite recolher informações sobre o processo de alfabetização das unidades escolares, avaliando o nível de alfabetização dos alunos nos anos iniciais do E F. Portanto, tais questões referem-se as habilidades básicas que as crianças deveriam dominar nesta fase da escolarização
 J – Por que ao responder a pergunta a criança deverá analisar as informações e escolher a mais adequada a situação.

Com relação ao motivo de inclusão da questão na Provinha Brasil, a resposta-alvo tem a ver com inferir informações, descritor D10, como habilidade necessária para a leitura (2º eixo).

Nessa tarefa, três respostas podem ser consideradas parcialmente adequadas. Trata-se de respostas que sugerem certa compreensão da função da questão, ainda que genéricas. A docente A afirma que a questão foi incluída para “verificar se o aluno sabe compreender as falas com as cenas”. A docente E afirma que a questão se justifica “para justamente ver se a criança sabe interpretar”. A docente J aponta que a questão foi colocada “[porque] ao responder à pergunta, a criança deverá analisar as informações e escolher a mais adequada a situação”.

As demais sete respostas são inadequadas. A docente D afirma que a questão meramente testa o nível de conhecimento do aluno, sem indicar a que conhecimento ela se refere. As docentes C e F justificam a questão em função da escolha do gênero. A docente C afirma: “Por que o quadrinho é um tipo de história que as crianças gostam de ler”. A docente F comenta: “Por ser um tipo de texto que diverte e distrai o aluno”. A docente G sugere que a questão serve para testar aspectos como companheirismo, amizade e sinceridade: “para verificar o companheirismo, amizade, sinceridade”, mas questiona a questão. Para ela, “ficou meio confuso, quem olha para as figuras, parece que falta o que Mônica fez antes de ele ficar bravo”, revelando sua própria dificuldade em responder à pergunta. A resposta da docente H chega a ser deslegante. Não sabendo a motivação da questão, ela nos solicita a perguntar aos elaboradores: “Nem faço idéia pergunte a quem montou as questões”. Por fim, as respostas das docentes B e I foram consideradas evasivas.

Finalmente, questionou-se às docentes como elas achavam que a questão foi montada. Seguem-se as respostas:

A – Não sei responder

B – Foi elaborado de forma que permite o aluno ampliar sua competência linguística e desenvolver sua capacidade de ler e interpretar diferentes tipos de textos, bem como identificar os códigos da escrita, textos e desenvolvendo o processo de letramento.

C – Colocaram um trecho bem pequeno do quadrinho onde a criança pode fazer a leitura rapidamente e deram 4 respostas para a que a criança assinale a correta.

D – Para analisar a identificação da criança através da história em quadrinhos

E – Creio que esta questão foi montada com a intenção de deixar a criança usar sua imaginação, pois mais de uma opção acima está correta (em minha opinião), porque a Mônica poderia bater nele já que estava com o coelhinho, ele não gostava de apanhar dela ou porque ele não queria beijar a Mônica.

F – Através de uma história em quadrinhos, onde a resposta desafia o aluno a descobrir.

G – Foi montada para testar frases corretas, memória, interpretação, raciocínio,

H – Não sei responder

I – Assim como a Prova Brasil, acredito que a Prova Brasil tenha sido elaborada por especialistas na área de Educação, bem como por profissionais do INEP, tendo como base as habilidades básicas do processo de alfabetização e letramento para os anos iniciais do E.F

J – Para analisar se o aluno consegue perceber que apesar de as informações serem parecidas apenas uma é aquela que realmente interessa

A resposta da docente E é muito significativa. Diz ela que a questão “foi montada com a intenção de deixar a criança usar sua imaginação”. A docente considera que mais de uma opção está correta “porque a Mônica poderia bater nele já que estava com o coelhinho, ele não gostava de apanhar dela ou porque ele não queria beijar a Mônica”. Destaque-se que é a primeira vez que uma das docentes explicita na resposta da quarta tarefa as alternativas do teste, supostamente por identificar nessa questão, a nosso ver corretamente, que há mais de uma resposta possível.

Todas as demais nove respostas estão inadequadas. A resposta da docente C, embora identifique o que o elaborador fez, não é adequada porque qual seria a questão em que o elaborador não usou um estímulo e forneceu quatro alternativas para a criança assinalar a correta? Revejamos: “Colocaram um trecho bem pequeno do quadrinho onde a criança pode fazer a leitura rapidamente e deram 4 respostas para a que a criança assinale a correta”.

Mais uma vez, as docentes confundem objetivo da questão e metodologia de elaboração. “Para analisar a identificação da criança através da história em quadrinhos” (docente D); “Através de uma historia em quadrinhos, onde a resposta desafia o aluno a descobrir” (docente F); “Foi montada para testar frases corretas, memória, interpretação, raciocínio” (docente G); “Para analisar se o aluno consegue perceber que apesar de as informações serem parecidas apenas uma é aquela que realmente interessa” (docente J).

Por fim, as docentes A e H não souberam responder, e as respostas das docentes B e I são, mais uma vez, consideradas evasivas.

Consolidação dos resultados

Vejamos na tabela 10 um resumo do desempenho das docentes.

Tabela 11 – Frequência de acertos das docentes nas quatro tarefas da questão9:

<i>Docente</i>	<i>Tarefa 1</i>	<i>Tarefa 2</i>	<i>Tarefa 3</i>	<i>Tarefa 4</i>
A	0,0	0,0	0,5	0,0
B	1,0	1,0	0,0	0,0
C	1,0	0,0	0,0	0,0
D	0,0	0,0	0,0	0,0
E	0,0	0,0	0,5	0,5
F	0,0	0,0	0,0	0,0
G	0,0	1,0	0,0	0,0
H	1,0	0,0	0,0	0,0
I	0,0	1,0	0,0	0,0
J	1,0	0,0	0,5	0,0
Total de Acertos	4,0	3,0	2,5	0,5

4.1.10 Análise da décima questão

Análise da questão

A décima questão do teste corresponde à vigésima terceira questão da Provinha Brasil. Nessa questão, o documento de orientações sugere que o aplicador somente leia a instrução que se segue, repetindo essa leitura duas vezes no máximo.



Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão.

MÃE,
FUI JOGAR BOLA NO CAMPINHO DA ESCOLA.
VOLTO LOGO.

TIAGO

ESSE TEXTO SERVE PARA:

- (A) CONTAR UMA PIADA.
- (B) DAR UM RECADO.
- (C) ENSINAR UM JOGO.
- (D) FAZER UM CONVITE.

Essa questão se encaixa no segundo eixo dos descritores de habilidades que é o da leitura. O objetivo da décima questão refere-se ao oitavo descritor das habilidades, que é o de identificar a finalidade do texto, ou, de modo mais específico, antecipar a finalidade do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero.

A resposta-alvo para essa questão é a alternativa B, segundo a qual a finalidade do texto é a de “DAR UM RECADO”. As demais alternativas, A, C e D, foram usadas como distratores. A alternativa C contém a palavra “JOGO”, e o recado de Tiago para sua mãe se referia ao fato de ele ter ido “jogar bola”. Contar uma piada ou fazer um convite são alternativas estranhas nessa questão.

Desempenho das docentes

Na primeira tarefa, a de responder à questão, todas as dez docentes identificaram corretamente a resposta-alvo.

Em seguida, perguntou-se o que as docentes consideravam que a primeira questão estaria testando. Seguem-se as respostas das docentes.

- A – Diferenciação entre convite, recado, bilhete, etc...
- B – A questão esta testando se a criança identifica a forma e as função de vários tipos de textos.
- C – Se a criança conhece diferentes tipos de textos.
- D – Se a criança sabe o que é um bilhete.
- E – Está testando se o aluno reconhece o gênero do texto.
- F – O reconhecimento de um recado.
- G – Atenção, do recado.
- H – Se o aluno sabe fazer bilhete e dar um recado.
- I – Verificar se a criança compreende a função de um bilhete.
- J – Essa questão testa se o aluno é capaz de reconhecer os diferentes tipos de textos existentes.

As dez identificaram adequadamente o descritor da questão, que é o de identificar a finalidade do texto, mais propriamente, antecipar o assunto do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero.

Vale destacar que somente a docente E usa a expressão “gêneros”. As docentes B, C e J usam a expressão “tipos de texto”. As demais se fixam no gênero em questão, usando “recado” ou “bilhete”.

Mais adiante se questionou o motivo de a questão fazer parte da Provinha Brasil. As respostas obtidas foram as seguintes:

A – Verificar se foi trabalhado os diferentes gêneros textuais e se o aluno sabe diferenciar.

B – Para testar o conhecimento da criança, se ela estabelece diferença entre a fala e a escrita. Se faz análise gráfica e sonora nos textos e nas atividades. Se interpreta o significado do que lê. Se expressa suas idéias com clareza e coerência. Se articula o raciocínio lógico como comparar, pensar e interpretar.

C – Para testar o conhecimento das crianças sobre diferentes tipos de textos.

D – Identificar se a criança já sabe fazer bilhete.

E – Para constatar se o aluno sabe identificar o gênero do texto.

F – Identificar os diferentes tipos de textos.

G – Por estar escrita em caixa alta.

H – Não sei nem me consultaram p/ fazer a P.B

I – Acredito que a PB funcione com um instrumento diagnóstico, que permite recolher informações sobre o processo de alfabetização das unidades escolares, avaliando o nível de alfabetização dos alunos nos anos iniciais do E.F. Portanto, tais questões referem-se as habilidades básicas que as crianças deveriam dominar nesta fase da escolarização

J – Pois o aluno além de ler também deve saber diferenciar os tipos de texto para que ele possa também fazer uso deles.

O motivo de inclusão da questão é o de verificar se a criança é capaz de antecipar o assunto do texto com base no suporte, descritor D8, como habilidade necessária para a leitura (2º eixo).

Cinco docentes, A, C, E, F e J, acertam a resposta-alvo. A questão serve para “verificar se foi trabalhado os diferentes gêneros textuais e se o aluno sabe diferenciar” (docente A); “Para testar o conhecimento das crianças sobre diferentes tipos de textos” (docente C); “Para constatar se o aluno sabe identificar o gênero do texto” (docente E); “Identificar os diferentes tipos de textos” (docente F); “Pois o aluno além de ler também deve saber diferenciar os tipos de texto para que ele possa também fazer uso deles” (docente J).

As demais cinco respostas são inadequadas. A docente D afirma que a questão se justifica para “identificar se a criança já sabe fazer bilhete”, o que seria uma avaliação de competência de escrita e não de leitura. A docente G confessa através de sua resposta, que não entendeu a pergunta feita a ela quando responde desta forma que: “Por estar escrita em caixa

alta”. A docente H afirma: “Não sei nem me consultaram p/ fazer a P.B”, mais uma vez revelando sua insatisfação com a Provinha Brasil e com a tarefa. As respostas das docentes B e I são evasivas, uma vez que respondem a todas as questões da mesma forma.

Finalmente, questionou-se às docentes como elas achavam que a questão foi montada. Seguem-se as respostas:

A – Não sei responder.

B – Foi elaborado de forma que permite o aluno amplie sua competência lingüística e desenvolver sua capacidade de ler e interpretar diferentes tipos de textos, bem como identificar os códigos da escrita, textos e desenvolvendo o processo de letramento.

C – Escreveram este recado e deram 4 opções para a criança assinalar a resposta correta.

D – Para identificação.

E – Foi montada de forma simples, apenas um simples recado do cotidiano da criança.

F – Com um texto informativo, cujo objetivo maior é o de informar.

G – Para saber como se escreve, um recado, letras, frases, palavras, e saber diferenciar.

H – Não sei responder.

I – Assim como a Prova Brasil, acredito que a Provinha Brasil tenha sido elaborada por especialistas na área de Educação, bem como por profissionais do INEP, tendo como base as habilidades básicas do processo de alfabetização e letramento para os anos iniciais do E. F.

J – Foi montada com o interesse de que o aluno informe e também entenda que a escrita serve para muitas coisas dentre elas informar.

Como vimos, os detratores dessa questão não revelam complexidade maior. A não ser pelo o uso da palavra ‘jogo’ na alternativa C, a resposta para essa questão poderia ser aquela fornecida pela docente C, ou seja, “Escreveram este recado e deram 4 opções para a criança assinalar a resposta correta”. As docentes E, F e J apresentam respostas relativamente adequadas.

Apesar disso, é surpreendente que seis docentes tenham dado respostas vagas, evasivas ou mesmo respondam não saber como essa questão foi organizada (docentes A e H). A docente G, em verdade, parece estar se referindo ao objetivo educacional em jogo com a questão: “Para saber como se escreve, um recado, letras, frases, palavras, e saber diferenciar”. Supostamente, diferenciar seria complementado por “tipos de texto” ou “gêneros”. A docente D não explica a que tipo de “identificação” ela se refere em sua resposta: “Para identificação”.

Novamente a docente C identifica de modo vago a metodologia. Essa resposta é inadequada porque valeria para qualquer questão. Observemos: “Escreveram este recado e deram 4 opções para a criança assinalar a resposta correta”.

Reaparece aqui a confusão entre a metodologia da questão e o objetivo. Diz a docente B que a questão foi elaborada de maneira a que o aluno “amplie sua competência

lingüística e [desenvolva] sua capacidade de ler e interpretar diferentes tipos de textos, bem como [identifique] os códigos da escrita, textos e desenvolvendo o processo de letramento”. A docente J responde: “Foi montada com o interesse de que o aluno informe e também entenda que a escrita serve para muitas coisas dentre elas informarem”.

Duas docentes referem-se apenas ao estímulo. A docente E, ao dizer “Foi montada de forma simples, apenas um simples recado do cotidiano da criança”, nada revela sobre a formulação das alternativas. A docente F afirma: “Com um texto informativo, cujo objetivo maior é o de informar”.

A docente G, mais uma vez, confunde competências de leitura com competências de escrita: “Para saber como se escreve um recado, letras, frases, palavras, e saber diferenciar”.

A docente D responde de forma genérica: “Para identificação”, sem complementar a que identificação ela se refere.

Por fim, as docentes A e H afirmaram não saber responder e as respostas das docentes B e I foram consideradas evasivas.

Consolidação dos resultados

Vejamos o desempenho das docentes na tabela 11.

Tabela 12 – Frequência de acertos das docentes nas quatro tarefas da questão 10:

<i>Docente</i>	<i>Tarefa 1</i>	<i>Tarefa 2</i>	<i>Tarefa 3</i>	<i>Tarefa 4</i>
A	1,0	1,0	1,0	0,0
B	1,0	1,0	1,0	0,0
C	1,0	1,0	1,0	0,0
D	1,0	1,0	0,0	0,0
E	1,0	1,0	1,0	0,5
F	1,0	1,0	1,0	0,5
G	1,0	1,0	0,0	0,0
H	1,0	1,0	0,0	0,0
I	1,0	1,0	0,0	0,0
J	1,0	1,0	1,0	0,5
Total de Acertos	10,0	10,0	6,0	1,5

4.1.11 Análise da décima primeira questão

Análise da questão

A décima primeira questão do teste corresponde à vigésima quarta questão da Provinha Brasil. Nessa questão, o documento de orientações sugere que o aplicador somente leia a instrução que se segue, repetindo essa leitura duas vezes no máximo.

Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão.

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

Cientista

Você é daquelas pessoas que têm muita curiosidade para descobrir o funcionamento de tudo? Costuma fazer perguntas o tempo todo e adora realizar experiências para observar como alguns fenômenos ocorrem? Então você leva o maior jeito de cientista.

O cientista vive tentando entender e explicar o que acontece na natureza, na Terra, no espaço e nos atos dos seres humanos.

http://recreionline.abril.com.br/fique_dentro/conhecimento/profissoes/conteudo_107138.shtml (Fragmento)

Esse texto fala principalmente sobre:

- (A) os problemas do planeta Terra.
- (B) o que acontece na natureza.
- (C) o funcionamento de tudo.
- (D) o que faz um cientista.

Essa questão se encaixa no segundo eixo dos descritores de habilidades que é o da leitura. O objetivo da décima primeira questão conecta-se com o sétimo descritor das habilidades, que é o de reconhecer assunto de um texto, mais propriamente, antecipar esse assunto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero.

Como o texto se refere às funções de um cientista e a resposta que contém a frase “o que faz um cientista” é a alternativa D, ela é a resposta-alvo. As demais alternativas foram usadas como distratores, contando cada qual uma palavra que está inserida no texto. A alternativa A contém a palavra “terra”; a alternativa B contém a palavra “natureza”, e a alternativa C contém a palavra “funcionamento”.

Desempenho das docentes

Diante dessa questão, quatro tarefas foram solicitadas às docentes. A primeira foi a de responder à questão, e todas as docentes identificaram corretamente a resposta-alvo.

Em seguida, perguntou-se o que as docentes consideravam que a questão estaria testando. Seguem-se as respostas das docentes.

- A – Interpretação
- B – A questão está testando se a criança interpreta e compreende o sentido principal do texto.
- C – Esta questão também está testando a interpretação, a diferença e que o texto é maior que os outros anteriores e a resposta não está tão explícita como nas anteriores.
- D – Identificação.
- E – Testa a compreensão do texto.
- F – Ler e localizar informações.
- G – Sobre o que fala o “texto”, por exemplo, a “memória”, “lembrar”.
- H – Nada.
- I – Verificar se a criança identifica o assunto do qual trata o texto.
- J – Leitura e interpretação.

Três docentes respondem adequadamente a essa questão. A docente I afirma que a questão verifica “se a criança identifica o assunto do qual trata o texto”. A docente B afirma que a questão testa “se a criança interpreta e compreende o sentido principal do texto”. A docente G diz que a questão testa “Sobre o que fala o ‘texto’”.

Cinco docentes respondem genericamente que a questão é de interpretação. “Interpretação” (docente A); “Testa a compreensão do texto” (docente E); F – Ler e localizar informações (docente F); “Esta questão também está testando a interpretação, a diferença e

que o texto é maior que os outros anteriores e a resposta não está tão explícita como nas anteriores” (docente C); “Leitura e interpretação” (docente J).

A docente D diz que a questão testa a identificação, sem complementar identificação de quê, e a docente H responde que a questão testa “nada”?!

Mais adiante se questionou o motivo de a questão fazer parte da Provinha Brasil.

As respostas obtidas foram as seguintes:

- A – Observar se o aluno lê o texto completo, analisando a pergunta p/ responder.
- B – Para testar o conhecimento da criança, se ela estabelece diferença entre a fala e a escrita. Se faz análise gráfica e sonora nos textos e nas atividades. Se interpreta o significado do que lê. Se expressa suas idéias com clareza e coerência. Se articula o raciocínio lógico como comparar, pensar e interpretar.
- C – Para avaliar a compreensão do aluno.
- D – Relação real e abstrato
- E – Para constatar se o aluno é apto a fazer interpretações se textos.
- F – Para que o aluno associe o texto lido à sua vivência..
- G – Por lembrar do respeito ao cientista, natureza, por ser uma frase, uma interpretação...
- H – Trousse informação e reflexão
- I – Acredito que a PB funcione com um instrumento diagnóstico, que permite recolher informações sobre o processo de alfabetização das unidades escolares, avaliando o nível de alfabetização dos alunos nos anos iniciais do E F. Portanto, tais questões referem-se as habilidades básicas que as crianças deveriam dominar nesta fase da escolarização
- J – Para coletar informações sobre a aprendizagem dos alunos.

Nenhuma resposta pode ser considerada adequada.

Três docentes, pelo menos, justificam a questão: porque ela testa a compreensão.

“Observar se o aluno lê o texto completo, analisando a pergunta p/ responder” (docente A); “Para avaliar a compreensão do aluno” (docente C); “Para constatar se o aluno é apto a fazer interpretações se textos” (docente E).

Para a docente F, a questão se justifica porque ela permite que o aluno “associe o texto lido à sua vivência”. O assunto do texto é relevante para a docente G: “Por lembrar do respeito ao cientista, natureza, por ser uma frase, uma interpretação...”.

Respostas ainda mais genéricas surgiram. A docente D afirma que a questão se justifica porque ela relaciona “real e abstrato”; a docente H, porque o texto “[trouxe] informação e reflexão”; e a docente J porque a questão serve “para coletar informações sobre a aprendizagem dos alunos”.

Por fim, as respostas das docentes B e I são evasivas, visto que responderam da mesma forma a todas as questões.

Finalmente, questionou-se às docentes como elas achavam que a questão foi montada. Seguem-se as respostas:

A – Não sei responder.

B – Foi elaborado de forma que permite o aluno ampliar sua competência lingüística e desenvolver sua capacidade de ler e interpretar diferentes tipos de textos, bem como identificar os códigos da escrita, textos e desenvolvendo o processo de letramento.

C – Para avaliar a compreensão do aluno.

D – Pura interpretação identificando.

E – Como outras questões de interpretação com nível diferente.

F – Ler e localizar informações.

G – Baseado na necessidade de leitura, raciocínio.

H – Não sei responder.

I – Assim como a Prova Brasil, acredito que a Provinha Brasil tenha sido elaborada por especialistas na área de Educação, bem como por profissionais do INEP, tendo como base as habilidades básicas do processo de alfabetização e letramento para os anos iniciais do E.F.

J – Levando em conta que se o aluno aprendeu a ler ele também deverá saber como extrair de um texto as informações que lhe é pedida.

Três docentes referem-se à questão da compreensão/interpretação: “Para avaliar a compreensão do aluno” (docente C); “Pura interpretação identificando” (docente D); “Como [outras] questões de interpretação com nível diferente” (docente E).

A docente J afirma: “Levando em conta que se o aluno aprendeu a ler ele também deverá saber como extrair de um texto as informações que lhe é pedida”. Essa resposta pouco diz sobre como isso ocorre.

A resposta da docente F é inadequada porque a habilidade de reconhecer o assunto de um texto extrapola a leitura e localização das informações: “Ler e localizar informações”. A docente G afirma de modo genérico: “Baseado na necessidade de leitura, raciocínio”. Por fim, as docentes A e H afirmaram não saber responder e as respostas das docentes B e I foram consideradas evasivas.

Consolidação dos resultados

Vejamos na tabela 12 a síntese do desempenho das docentes.

Tabela 13 – Frequência de acertos das docentes nas quatro tarefas da questão 11:

<i>Docente</i>	<i>Tarefa 1</i>	<i>Tarefa 2</i>	<i>Tarefa 3</i>	<i>Tarefa 4</i>
A	1,0	0,0	0,0	0,0
B	1,0	0,5	0,0	0,0
C	1,0	0,0	0,0	0,0
D	1,0	0,0	0,0	0,0
E	1,0	0,0	0,0	0,0
F	1,0	0,0	0,0	0,0
G	1,0	0,5	0,0	0,0
H	1,0	0,0	0,0	0,0
I	1,0	0,5	0,0	0,0
J	1,0	0,0	0,0	0,0
Total de Acertos	10,0	1,5	0,0	0,0

4.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, analisamos em conjunto os dados obtidos nas quatro tarefas solicitadas em cada uma das onze questões selecionadas da Provinha Brasil. Esses dados podem ser observados na tabela 14, apresentada mais adiante. A tabela contém cinco colunas. Na primeira coluna, destacamos as onze questões e nas quatro colunas seguintes o desempenho de cada tarefa. As duas últimas linhas são destinadas à soma das frequências e ao percentual de acertos em cada tarefa. A lembrar: as respostas adequadas receberam valor ‘1,0’, as respostas parcialmente adequadas o valor ‘0,5’ e as respostas inadequadas o valor ‘0,0’. Os valores de cada linha provêm das somas das frequências apresentadas nas tabelas de 1 a 11 apresentadas como resumo dos dados de cada questão na seção anterior deste capítulo. Com base no percentual obtido em cada tarefa, por fim, apresentamos os resultados de forma qualitativa, de tal modo que se o percentual for superior a 80%, o desempenho foi considerado ótimo, 60% bom, 40% regular, 20% ruim e abaixo de 20% péssimo.

A primeira das quatro tarefas solicitadas às docentes consistiu em responder às onze questões da Provinha Brasil. Podemos observar, com base na tabela 14, que o percentual de acertos das docentes alfabetizadoras foi de **93,6%**. Desse modo, podemos afirmar que as professoras demonstraram competências para responder adequadamente às questões (resposta-alvo), recebendo o conceito **Ótimo** com base em nosso critério de desempenho.

Tabela 14 – Frequência e percentual de acertos das docentes nas quatro tarefas das onze questões da Provinha Brasil:

<i>Questão</i>	<i>Tarefa 1</i>	<i>Tarefa 2</i>	<i>Tarefa 3</i>	<i>Tarefa 4</i>
1	10,0	10,0	5,0	0,0
2	9,0	7,0	3,5	2,5
3	10,0	9,0	6,0	2,0
4	10,0	5,5	2,0	1,0
5	10,0	4,0	2,0	2,0
6	10,0	1,5	1,5	1,5
7	10,0	1,0	1,5	1,0
8	10,0	0,0	1,0	0,0
9	4,0	3,0	2,5	0,5
10	10,0	10,0	6,0	1,5
11	10,0	1,5	0,0	0,0
Total dos Acertos	103,0	52,5	31,0	12,0
Percentual dos Acertos	93,6	47,7	28,2	10,9

Exceto na questão 9 e no caso da docente J que assinalou a alternativa A na questão 2, referindo-se à sílaba ‘LA’ de ‘laranja’, quando deveria ter assinalado ‘MA’ da palavra ‘maçã’, todas as demais respostas estão corretas. No que se refere à questão 9, os achados apontam para uma dispersão de respostas. Como já discutimos, todas as alternativas dessa questão eram passíveis de serem consideradas corretas. Das dez docentes pesquisadas, quatro identificaram corretamente a resposta-alvo: B, C, H e J. Contudo, como era de se esperar, três docentes optaram pela alternativa B: A, D e I; a docente F assinalou a alternativa C; e as docentes E e G, mesmo sabendo que era para assinalar somente uma alternativa, assinalaram várias alternativas, justificando que o texto era confuso, dando várias possibilidades de interpretação (A docente E optou pelas alternativas B e C e a docente G assinalare todas).

A segunda tarefa consistiu em responder à pergunta: **O que você considera que essa questão está testando?** Os dados da tabela 14 apontam para **47,5%** de acertos nessa tarefa, ou seja, apenas em metade das oportunidades é possível entrever que, mesmo que de forma assistemática, as docentes intuem os eixos que norteiam a Provinha Brasil. Qualificando-se esse desempenho como **Regular**.

É importante destacar, contudo, que não se consegue obter dos dados nenhuma regularidade. As respostas consideradas corretas nessa tarefa ocorrem supostamente ao acaso. Docentes que acertam a resposta em determinada questão erram em outras.

Esse resultado se torna mais agudo tomando-se os dados da terceira tarefa. Nessa tarefa, pediu-se às docentes que respondessem à questão: **Qual o motivo de a questão fazer**

parte da Provinha Brasil? O percentual de acertos decaiu para **28,2%**, apontando para o conceito **Ruim**, conforme nossa tabela de classificação de desempenhos.

Como dissemos, essa tarefa está correlacionada com os detalhamentos dos eixos de avaliação em descritores. Responder adequadamente a essa questão implica demonstrar que os docentes teriam assimilado os pontos a serem avaliados na Provinha Brasil. Analisando as respostas, contudo, percebe-se que mesmo as respostas consideradas corretas são de ordem intuitiva. Nenhuma das docentes se refere a descritores ou eixos no decorrer de toda a pesquisa, indicando desconhecimento dos termos usados pelo ensino de 9 anos assumidos pela Provinha Brasil com base no Programa Pró-letramento.

Por fim, solicitou-se às docentes que indicassem **como elas achavam que cada questão foi montada**. O percentual de acertos decaiu para **10,9%**, qualificando o desempenho como **Péssimo**. Esse desempenho sugere a ausência de competências teóricas para analisar a Provinha Brasil. Ou seja, as respostas das docentes indicam pouco ou nenhum conhecimento sobre os critérios metalinguísticos necessários para a escolha das alternativas nas respostas, indicando ausência de habilidades e competências teóricas típicas do discurso das ciências da linguagem.

Em síntese, embora as docentes revelem competências linguísticas para responder adequadamente às questões da Provinha Brasil (em um termo, estão alfabetizadas) elas não são capazes de fornecer os elementos metalinguísticos necessários para avaliar o instrumento, nem no que se refere aos eixos e descritores próprios do discurso mais restrito do Programa de Pró-letramento, nem no que se refere aos elementos estruturais da língua necessários para compreender o modo como as questões foram elaboradas. A palavra ‘letramento’ foi pouco e mal empregada. A palavra ‘gênero textual’ foi mencionada somente uma vez. De modo geral, termos técnicos se reduzem a ‘alfabeto’ e ‘sílabas’.

No que se refere aos dados relativos à relação das docentes com as tarefas propostas, os achados incluem desde respostas evasivas, tais como: “Não sei nem me consultaram p/ fazer a P.B”, passando por respostas que confessam ignorância “Não sei”, por respostas inusitadas, “Nem faço idéia: pergunte a quem montou as questões”, a respostas genéricas tais como aquelas que dizem que as questões testam a compreensão ou a interpretação (seria do quê?). Em muitas das manifestações mais particulares que surgiram no decorrer da realização das tarefas, elas confessaram-se incomodadas com a pesquisa. “Nem imagino a estratégia usada, como foi montada, não me falaram nada, não me perguntaram nada, faltou objetivo”; “Vou escrever não sei, para não pagar mico, pois estou fora da casinha, com relação a esta Provinha Brasil”.

Da forma como a aplicação do instrumento se processa, há um descompasso entre as intenções do poder público e as práticas executadas. Sobre a Provinha Brasil, uma docente confessa: “Nunca falaram que iriam aplicá-la, e quando realizaram a provinha em suas salas, nunca retornaram com o resultado obtido”. Outra diz: “Nem sei para que serve [a Provinha Brasil]”. Isso sugere que o governo federal, juntamente com as secretarias e escolas, precisam usar a mesma linguagem para viabilizar o programa.

Esses achados apontam para a urgente necessidade de capacitação em serviço desses profissionais, que considere duas ordens de preocupação. A primeira se refere à internalização de um conjunto mínimo de elementos teóricos próprios da terminologia linguística, mais detidamente aqueles voltados aos aspectos fonéticos, fonológicos e ligados à conversão grafo-fonêmica e fono-grafêmica. A segunda se refere à matriz de competências pressuposta pela metodologia do Programa Pró-letramento e pela Provinha Brasil. Sem essas terminologias serem assimiladas, os achados apontam que a Provinha Brasil pouco subsídio pode fornecer aos alfabetizadores e pouco efeito terá sobre a qualificação da alfabetização e a proposição de metodologia que conceba alfabetização com letramento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os três primeiros anos da escolarização são fundamentais para a apropriação do sistema de escrita. Déficits nessas capacidades repercutem em toda a escolarização e explicam muitos dos fracassos dos estudantes nas séries posteriores. O Programa Pró-letramento, ao considerar sistematicamente cinco eixos necessários à aquisição da língua escrita na organização curricular: compreensão e valorização da cultura escrita, apropriação do sistema de escrita, leitura, produção de textos escritos, desenvolvimento da oralidade, pretende reverter esses déficits priorizando simultaneamente práticas de alfabetização e de letramento. Entre as iniciativas do programa, estabeleceu-se como “dimensão complementar e indispensável” desse processo a avaliação dessas capacidades e suas implicações para o ensino e a aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental – a Provinha Brasil, a ser aplicada nas segundas séries iniciais do ensino fundamental de nove anos, em duas etapas, uma no início do ano, e outra no término do ano letivo. Como a Provinha Brasil se correlaciona com os princípios norteadores do Programa de Pró-letramento, questionamos qual seria o nível de capacitação que os próprios alfabetizadores demonstrariam para compreender e mesmo interpretar as questões do teste e, de forma indireta, de compreender e mesmo interpretar o que se propõe como capacidades para uma alfabetização conjugada com letramento.

Nesse contexto, esta dissertação visou observar como um conjunto de dez docentes alfabetizadores de um município do sul de Santa Catarina responde a um conjunto de quatro questões/tarefas propostas a partir de questões selecionadas da segunda etapa da edição 2009 da Provinha Brasil. Mais especificamente, as tarefas que propusemos a esses docentes visaram: a) identificar as competências dos docentes para responder a questões selecionadas da Provinha Brasil; b) avaliar as competências dos docentes para identificação dos eixos e dos descritores de habilidades testados em cada uma das questões selecionadas da Provinha Brasil; e c) avaliar as competências teóricas dos docentes para identificação do processo de formulação de cada uma das questões selecionadas da Provinha Brasil.

Para dar conta dessas demandas, esta dissertação foi organizada em três capítulos. No capítulo dois, apresentamos a Provinha Brasil no contexto do Programa Pró-letramento, destacando em três subseções os pressupostos do ensino e da aprendizagem da alfabetização no Programa Pró-letramento, as capacidades linguísticas da alfabetização a serem

desenvolvidas numa concepção de alfabetização com letramento e a Provinha Brasil no contexto de avaliação dessas capacidades. No capítulo três, apresentamos a metodologia da pesquisa, destacando os instrumentos de coleta dos dados, a proposição de quatro tarefas solicitadas aos sujeitos e os procedimentos para a coleta de dados. No capítulo quatro, apresentamos a análise dos dados, dividindo-a em uma seção dedicada a apresentar o desempenho das docentes nas quatro tarefas propostas para cada uma das questões selecionadas da provinha Brasil e outra dedicada à discussão dos resultados.

Tabulados os dados, os achados apontam que:

- a) O desempenho das docentes para responder às questões selecionadas da Provinha Brasil foi de 93,6%, considerado ótimo, sugerindo que as profissionais possuem competências linguísticas necessárias para responder adequadamente às questões propostas no instrumento. Os equívocos encontrados, como já discutimos, foram justificados;
- b) As docentes acertaram, mesmo que de modo intuitivo, 47,5% dos objetos linguísticos testados em cada uma das questões selecionadas da Provinha Brasil, desempenho considerado Regular. Entretanto, não foi possível detectar regularidades nesses desempenhos, sugerindo desconhecimento da terminologia própria do Programa de Pró-letramento no que se refere aos eixos de habilidades observados nas questões;
- c) As docentes acertaram qual o objeto linguístico mais específico a ser avaliado em cada questão em apenas 28,2% dos casos, desempenho considerado Ruim. Nenhuma delas menciona descritores ou eixos no decorrer de toda a pesquisa, indicando desconhecimento dos termos usados pelo ensino de nove anos assumidos pela Provinha Brasil com base no Programa de Pró-letramento;
- d) As docentes acertaram a metodologia de elaboração das questões em apenas 10,9% dos casos, desempenho qualificado como Péssimo. Esse desempenho indica pouco ou nenhum conhecimento sobre os critérios metalinguísticos necessários para a escolha das opções nas respostas, sugerindo ausência de habilidades e competências teóricas típicas do discurso das ciências da linguagem.

Vale destacar, contudo, um conjunto de limitações contingente para essa pesquisa. Como se trata de um estudo de caso, há de se reconhecer que os resultados só podem ser generalizados naturalisticamente (RAUEN, 2006) para um conjunto de municípios de pequeno porte com condições materiais similares àquelas de um município-alvo. Por exemplo, os resultados podem estar distorcidos pelo desempenho de determinadas docentes

que compuseram o grupo. Todavia, como praticamente houve um censo das docentes do município, retirar qualquer docente do estudo implica gerar outro tipo de distorção.

Apesar dessas limitações, os achados revelam, de um lado, haver competências linguísticas para responder adequadamente às questões da Provinha Brasil, eles apontam que as docentes não são capazes de fornecer os elementos metalinguísticos necessários para avaliar o instrumento, tanto no que diz respeito a eixos e descritores próprios do discurso do Programa Pró-letramento, como no que diz respeito ao discurso próprio das ciências da linguagem.

Esses achados apontam para a urgente necessidade de capacitação em serviço desses profissionais que considere duas ordens de preocupação: a internalização de um conjunto mínimo de elementos teóricos próprios da terminologia linguística e a internalização da matriz de competências pressuposta pela metodologia do Programa Pró-letramento e pela Provinha Brasil. Se essas ações não forem estabelecidas, a Provinha Brasil pouco subsídio pode fornecer aos alfabetizadores e pouco efeito terá sobre a qualificação da alfabetização e à proposição de metodologia que pensem simultaneamente alfabetização e letramento.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, D. F.; TAVARES, H. R.; VALLE, R. C. **Teoria de resposta ao item**: conceitos e aplicações. São Paulo: Associação Brasileira de Estatística, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil** (Kit). Brasília: INEP, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização em linguagem. ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Provinha Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: primeiro ciclo do ensino fundamental – Língua Portuguesa. Brasília (DF): MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Salto para o futuro. **Práticas de leitura e escrita**. Brasília (DF): MEC/SEF, 2006.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1990.
- CAMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Para o estudo da Fonêmica portuguesa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- D'ALASCIO, Miriam Gomes. **Efeitos de sentido na Proposta Curricular de Santa Catarina no discurso de professores e alunos de 5ª e 6ª série de uma escola estadual de Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem)-Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2008.
- DIONISIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A.. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- INSTRUÇÃO Normativa nº 22-11/06/SED/SC**. Dispõe sobre a Duração do Ensino Fundamental de Nove Anos.
- LEI nº 11. 274/2006** – Dispõe sobre a Duração do Ensino Fundamental de Nove Anos e da Matrícula Obrigatória aos Seis Anos.
- MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 1999.

NOVA ESCOLA: **As expectativas de aprendizagem e as melhores formas de trabalhar os conteúdos do 1º ao 5º ano.** Edição Especial n 23. Maio 2009.

NOVA ESCOLA: **O que e como ensinar.** Maio 2009.

RAUEN, Fábio José. Avaliação da habilidade de inferência em leitura: estudo de caso com uma questão da Provinha Brasil. In: IX Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul - CELSUL, 2010, Palhoça, SC. **Anais...** Palhoça, SC: Ed. da Unisul, 2010. v. 1. p. 1-13.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de pesquisa.** Rio do Sul: Nova Era, 2006.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento:** perspectivas lingüísticas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

ROJO, Roxane. O letramento escolar e os textos da divulgação científica: a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão , v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação **RESOLUÇÃO nº 158/25/11/CEE/SC.** Estabelece as Diretrizes da Avaliação da Educação Básica. Florianópolis, CEE-SC, 2006.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **RESOLUÇÃO nº 110 - CEE/SC de 12/12/2006.** Dispõe sobre a Duração do Ensino Fundamental de nove Anos. Florianópolis, CEE-SC, 2006.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Estudos temáticos. Florianópolis: COGEN, 2005.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio. Florianópolis: COGEN, 1998.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Consciência fonológica e os princípios do sistema alfabético do português do Brasil.** – SOCIESC. Educação a distancia Tupy, 2009.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Guia prático de alfabetização:** baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil. São Paulo: Contexto, 2003a.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil.** São Paulo: Contexto, 2003b.

SILVA, Thais Cristófar. **Exercícios de fonética e fonologia.** São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.