

RELAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL  
COM A PROVINHA BRASIL - TESTE 2 DE 2015<sup>1</sup>CONNECTION OF THE ELEMENTARY 2ND GRADE DIDACTIC MATERIAL  
WITH PROVINHA BRASIL – TEST OF 2015Nirce Soldi Thomas<sup>2</sup>Carmen Teresinha Baumgärtner<sup>3</sup>

**RESUMO:** Neste estudo fazemos uma análise de material didático, especificamente uma apostila anual de Língua Portuguesa – *Lendo, Interpretando e Aprendendo* do 2º ano - Ensino Fundamental, organizada pela Secretaria Municipal da Educação – SMED, de um município localizado no Oeste do Paraná. Esse material didático, elaborado para o ensino de Língua Portuguesa, focalizando a leitura, foi trabalhado pelos professores com as turmas do 2º ano durante o ano de 2015. Considerando o largo uso em sala de aula que lhe foi destinado no contexto da pesquisa, interessou-nos tomá-lo como unidade de estudo, com o objetivo de refletir sobre a concepção de leitura na qual estaria pautado e analisar se o material contempla textos e atividades que visem ao desenvolvimento e à aprendizagem dos descritores avaliados na Provinha Brasil - Teste 2 de 2015. A Provinha Brasil é um instrumento de avaliação em larga escala, criado pelo MEC/INEP, para diagnosticar quais seriam as habilidades de leitura que os alunos das escolas públicas, nesse nível de escolaridade, já dominam e quais ainda não dominam. Essa avaliação é aplicada duas vezes no mesmo ano: no início, quando o aluno está ingressando, e a outra no final do ano, quando está concluindo o segundo ano. Com esta pesquisa qualitativa interpretativa, de análise documental, constatamos que o encaminhamento das atividades tem seu foco mais no texto. Logo, contempla apenas uma das habilidades previstas e avaliadas na Provinha Brasil, o D6 – habilidade de localizar informações explícitas em textos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Material didático. Alfabetização. Leitura.

**ABSTRACT:** In this study we perform an analysis of didactic material, specifically, the Portuguese Language annual booklet – *Reading, Interpreting and Learning* – 2<sup>nd</sup> grade, Elementary School, organized by the Municipal Secretariat of Education – SMED, in a city located in the Western Paraná. This didactic material, which was elaborated for Portuguese teaching focusing on reading, was used by teachers with 2<sup>nd</sup> grade classes during the year 2015. Considering the wide use in classrooms in the context of the research, it made us interested in taking this material as an object of study. Thus, it had the aim of pondering the reading conception in which the material was based and of analyzing whether the material encompasses texts and activities that aim the development and learning of the descriptors evaluated in *Provinha Brasil* – Test 2 of 2015. *Provinha Brasil* is an assessment instrument in large scale, created by MEC/INEP, in order to diagnose, in this level of schooling, what are the skills that the public schools students already master and which they still do not. This evaluation is applied twice a year: once at the beginning, when the students join the classes; and the other at the end of the year, when they are finishing the second grade. With this

1 Trata-se de uma pesquisa realizada em 2015, a qual culminou na Dissertação de Mestrado – PROFLETRAS, turma 2014/2016 ainda em andamento, sob a orientação da Profa. Dra. Carmen Teresinha Baumgärtner.

2 Professora da Rede Pública municipal do Oeste do Paraná, aluna do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras – PROFLETRAS – Nível de Mestrado Profissional, área de concentração em Linguagens e Letramento, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Cascavel. E-mail: nircethomas@hotmail.com

3 Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina - UEL, docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Letras – Mestrado Profissional do Curso de Letras da UNIOESTE - Campus de Cascavel. E-mail: carmen.baumgartner@yahoo.com.br

qualitative and interpretative research, whose approach is the documentary analysis, in the context of Applied Linguistics, we noticed that the leading of the activities proposed by the material analyzed is focused on texts. Thus, it encompasses just one of the skills expected and evaluated in *Provinha Brasil*, the D6 – ability to find explicit information on texts.

**KEYWORDS:** Didactic material. Literacy. Reading.

## INTRODUÇÃO

O ato de ler é fundamental para todos os seres humanos, pois é uma das formas que possibilita a sua emancipação e humanização. Por meio da leitura, o homem pode encontrar respostas para sua vida, capacitando-se para as diversas situações e interações em uma sociedade, além de possibilitar-lhe uma maior segurança para lutar pelos seus direitos e ideais: “Lê-se para entender o mundo, para viver melhor” (LAJOLO, 2000, p. 7).

Quando falamos de interação também nos referimos à relação entre autor e leitor, e também deste com o texto. Durante a leitura, o leitor mobiliza seus conhecimentos de mundo, suas experiências e vivências diante de determinado assunto e, a partir de um conhecimento que já existia e, também, pela interação com o meio, é que ocorre a evolução para um “conhecimento novo” (LEFFA, 1996, p. 26). Logo, poderão surgir reflexões que favoreçam a formação de um leitor, no caso, nosso aluno, mais crítico.

Sabemos que os alunos que chegam à escola já trazem consigo experiências em relação ao código escrito. Alguns chegam com um repertório maior, normalmente quando possuem seus familiares como primeiros modelos de leitores, que mostram, talvez, mesmo que inconscientemente, a função e o uso da escrita. Essa vivência também é experimentada com o manuseio de livros, de revistas e de jornais, no âmbito familiar. Nesse caso, a escola é vista como um ambiente que dará continuidade de uma forma mais sistemática e orientada àquilo que se realiza em casa.

Todavia, sabemos que essas experiências não são garantidas para todos, pois algumas crianças não possuem esses modelos em família, principalmente devido à falta de oportunidade, à marginalização e à exclusão que a sociedade impõe a determinados grupos sociais, no que tange a usos sociais da leitura e da escrita. Para essas crianças, a escola se coloca como uma das poucas oportunidades de acesso à cultura letrada, e especialmente a sala de aula passa a ser o principal ambiente para a formação de leitores. Dentre os recursos disponíveis na escola para inserir o aluno no mundo da escrita, orientando-o a estabelecer uma relação com as mais diversas linguagens contidas nos textos verbais e não verbais, estão os materiais didáticos (MD). Nesse contexto de formação, circula, dentre os MD, um impresso denominado popularmente de apostila (AP). Essa

pode compreender tanto textos e atividades compiladas de outros materiais, como também pode ser constituída de textos coletados nas mais diversas esferas de circulação da escrita, e atividades elaboradas pelo próprio professor ou, o que também é comum, elaboradas por professores que compõem as equipes de ensino das secretarias de educação. Neste caso, são disponibilizadas aos professores para uso em sala de aula.

Propondo-se contribuir com o trabalho do professor, as APs são vistas como um recurso didático “a mais” para o professor. Nossa experiência como professora tem nos mostrado, contudo, que se constituem não só como o principal MD utilizado em sala, senão também como um dos currículos<sup>4</sup> a determinar o que será ensinado. Portanto, não se trata apenas de um recurso “a mais”, e sim do principal recurso. As APs, em alguns casos, são produzidas pelas equipes de ensino para atender a um apelo do próprio professor que, diante de suas condições reais de trabalho docente, vê-se interditado quanto à possibilidade de ele próprio colocar-se como autor de atividades para sua sala de aula.

Na perspectiva de refletir sobre inter-relações entre MD e ensino da leitura, neste trabalho colocamos em discussão as concepções de leitura que constituem AP elaborada pela secretaria municipal de educação (SMED) do município onde atuamos, destinada ao ensino de Língua Portuguesa para alunos do 2º ano do Ensino Fundamental (EF)<sup>5</sup>. Além disso, por meio da análise da AP, tivemos também a intenção de avaliar se essa dialoga com textos e atividades que focalizam os descritores contemplados na Provinha Brasil (PB), tendo em vista que os alunos do referido ano de escolarização participam desse processo avaliativo, e que a escola e a secretaria municipal de educação espera que obtenham.

A PB é um instrumento avaliativo criado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) para diagnosticar quais seriam as habilidades de leitura que os alunos do 2º ano já dominam e quais ainda não o fazem, segundo critérios estabelecidos pelo próprio MEC. Diante da obrigatoriedade das escolas de participarem dessa avaliação em larga escala, uma vez que se estende a estudantes na fase de alfabetização em todo o país, e da vinculação dos resultados obtidos à avaliação da própria escola, várias medidas têm sido adotadas pelas secretarias visando à obtenção de resultados satisfatórios. Dentre as medidas constam cursos de curta duração para professores e equipes administrativo-pedagógicas das escolas (gestores, coordenadores pedagógicos, supervisores etc), denominados de “formação continuada”, que em geral compreendem quatro ou cinco dias de

---

4 Oficialmente o ensino de língua portuguesa (e das demais disciplinas dos anos iniciais) é orientado pelo Currículo Básico para as escolas públicas municipais de ensino da região Oeste do Paraná (AMOP, 2014).

5 Ensino fundamental (1º ao 9º ano).

curso por ano), e produção de APs. Como não é intenção deste estudo problematizar concepções e práticas relativas a cursos de “formação continuada”, e sim a AP destinada ao 2º ano, a seguir abordamos o referencial teórico, a metodologia, a análise e os resultados e discussões. Na vida, quando nos colocamos diante de um texto, fazemo-lo com um objetivo. Dedicamos a próxima seção para refletirmos sobre quais são alguns desses objetivos.

## 1 LEITURA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Numa perspectiva social, a leitura pode servir de instrumento de alienação ou de libertação, dependendo das políticas de leitura, que incluem os tipos de materiais disponíveis, e de seus usos sociais. Em nosso país, a leitura não é vista como um importante elemento para a constituição do patrimônio cultural e do desenvolvimento crítico-social.

A inserção do aprendiz no mundo da leitura e, conseqüentemente, no mundo da escrita, pressupõe que o mediador – o professor - tenha conhecimento e clareza em relação aos objetivos pelos quais se propõe a leitura na escola, assim como sobre as concepções de leitura que adota no ensino. Entendemos que os MDs compreendem concepções de leitura e de mediação. Todavia, nosso ponto de vista é de que se o professor tem clareza sobre o que significa ensinar a ler no contexto da escola pública brasileira, cujos alunos, em sua grande maioria, pertencem a famílias da classe trabalhadora, poderá tomar decisões e agir, indo além do que propõem tais materiais.

Em relação aos objetivos pelos quais se busca uma leitura, podemos considerar que, primeiramente, buscamos uma leitura para compreender algo, com um propósito específico. Na concepção de Geraldí (2006), o leitor pode ir ao encontro de uma leitura ou posicionar-se diante de um texto de formas diferentes. O que vai definir isso são suas intenções, seus objetivos. Para o autor, nosso contato com textos compreende as seguintes motivações:

- Leitura em busca de uma informação – o principal objetivo é buscar maior conhecimento sobre determinado assunto. É uma leitura feita para “perguntar” ao texto, extraíndo dele o que se precisa.

- Leitura de consulta – nessa leitura busca-se uma informação precisa, não importando a compreensão total do texto. É uma leitura específica e seletiva, muito particular.

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

- Leitura como pretexto – o leitor não vai nem “perguntar”, tampouco escutar o texto, e sim usá-lo para dramatizações, ilustrações, como base para outras produções e outros afins.

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

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

Também em relação aos objetivos de leitura, Solé (1998) destaca o papel da interpretação, também relacionada aos objetivos que conduzem o leitor, pois mesmo que não haja uma variação no conteúdo, dois leitores distintos, com finalidades distintas, poderão extrair informações distintas de um mesmo texto. E, nesse sentido, para a autora, os objetivos são princípios que devem ser considerados quando o assunto é ensinar a leitura para as crianças. Com isso não estamos afirmando que todas as interpretações de um mesmo texto são válidas. Em nosso ponto de vista, a realidade concreta é que dará legitimidade a esta ou àquela interpretação.

Conforme mencionamos, com os objetivos caminham as diferentes concepções de leitura, as diferentes perspectivas e ideias de entendimento diante de uma leitura. Trata-se do que Koch e Elias (2012) denominam de diferentes formas de se responder a perguntas como: *O que é ler? Como ler?*

De acordo com Costa-Hübes e Barreiros (2014), mesmo que para muitos professores seja difícil mudar uma concepção assumida, é importante reconhecer e identificar as diferentes concepções de leitura, principalmente quando se trata do livro didático ou de outro material didático que é utilizado para o planejamento das aulas, pois é a partir dessa visão e postura que serão encaminhadas e direcionadas as atividades para orientar quanto a formas de focalizar a leitura e de se posicionar diante de um texto.

A leitura pode ser sustentada sobre diferentes perspectivas e encaminhamentos, cujos focos podem ser: no autor, no texto, no leitor, e na interação autor-texto-leitor (KOCH; ELIAS, 2012, p. 9-10; MENEGASSI, 2010, p. 17-31), e também no foco discursivo (ROJO, 2004, p. 3).

Cabe ressaltar que, embora defendamos um trabalho com a leitura orientada numa perspectiva interacional e discursiva, consideramos que cada uma delas exerce seu papel no ensino, e que podem ser trabalhadas juntas em sala de aula, uma vez que “nenhuma delas invalida os resultados” das demais (ROJO, 2004, p. 3). A ênfase maior por uma ou por outra dependerá da visão assumida pela escola, pelo professor e/ou pelos organizadores dos MDs, diante de um texto. Vejamos cada uma delas:

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

Nessa perspectiva não há influência do leitor, e tampouco é levada em conta a situação social em que ocorre a leitura, observando-se somente as intenções e as ideias do autor. Desta forma, não são consideradas as experiências de vida e o conhecimento de mundo do leitor em relação ao texto e aos assuntos nele abordados. Isso faz com que o trabalho com a leitura seja pautado somente nas informações superficiais do texto, além da valorização da leitura em voz alta, a oralização do texto escrito.

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

Diante disso, podemos dizer que o ensino nessa perspectiva encaminha o aluno a desenvolver, principalmente, duas capacidades - decodificar o texto e reconhecer as regras gramaticais. Reconhecemos que são capacidades importantes, pois [...] “é impossível aprender o conteúdo de um texto escrito sem tê-lo, num primeiro momento decodificado” (KLEIN, 2002, p. 104). No entanto, entendemos que o ato de ler envolve outras habilidades tão importantes quanto, como, por exemplo, o compreender, interpretar e inferir, cuja base está nas experiências e nas reflexões do leitor, as quais contribuem significativamente para dar sentido ao texto. Assim como a concepção anterior, quando o foco é no texto, o leitor não analisa e nem interage com sua

experiência de outras leituras. Sendo assim, sua atividade é voltada para a reprodução.

- Foco no leitor, que corresponde ao leitor como centro das discussões. O leitor passa a ler e a compreender a partir de experiências vivenciadas ao longo de sua vida. Mas não são os conhecimentos já adquiridos pelo leitor que interferem na compreensão. Segundo Menegassi (1995),

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

Podemos entender com o exposto que, na perspectiva do leitor, a atribuição de significado parte do conhecimento do leitor em relação ao assunto, bem como dos conteúdos contidos no próprio texto. Desse modo, podemos dizer que o texto não é apenas veículo de informações. Nas palavras de Leffa (1999), o texto faz com que o leitor busque informações previamente armazenadas na memória. Entendemos, com isso, que, quando o foco é no leitor, fatores que antecedem o encontro com o texto são tão importantes quanto ao que acontece durante a leitura propriamente dita.

- Foco no autor-texto-leitor, que corresponde à “interação dialógica da língua” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 10). É uma concepção em que o leitor é visto como sujeito ativo que constrói e que atribui sentidos possíveis para o texto. A leitura é realizada com base em conhecimentos linguísticos presentes no texto, na sua organização, no conhecimento de mundo do leitor e no contexto interacional.

Diante de uma concepção interacionista, [...] “a língua é vista como um recurso de interação que permeia todos os atos humanos e articula as relações com os outros, com o objeto e com o meio constituindo os sujeitos” (COSTA-HÜBES; BARREIROS, 2014, p. 27). Conforme posto pelas autoras, o ato de ler vincula-se inextricavelmente à língua, de cujo domínio depende a interação. A língua se apresenta, portanto, como instrumento de interação, de caráter simbólico, valorativo.

Nessa perspectiva ocorre, conforme mencionou Menegassi (2010), uma interação entre o “processo perceptivo”, que são as informações que o texto traz impresso, e o “processo cognitivo” que são as informações que o leitor traz e complementa na leitura do texto. Desta maneira, o significado não está mais centrado em somente um dos polos anteriormente abordados.

– Foco discursivo, atrelado ao foco interacional, é resultado de uma interação de textos/discursos, envolvendo tanto discursos anteriores como posteriores, construídos social e

culturalmente pelo leitor, possibilitando que esse se relacione e se posicione, concordando ou não, duvidando e avaliando sua condição e ideologia a partir de uma realidade social na qual está situado, ou seja, trazendo o “texto para a vida” (ROJO, 2004, p. 2) e entendendo a língua, sim, como um conjunto de regras, mas, sobretudo, como dinâmica, dialógica e social. Conforme a autora, o caráter social da língua adquire maior relevo na interação mediada pela leitura do que na sua dimensão sistêmica e normativa.

Reconhecendo a complexidade presente no ato de ler, Koch e Elias (2012) afirmam que

[...] a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH; ELIAS, 2012, p. 11).

O trabalho com a leitura, nessa perspectiva, envolve, além da compreensão do conteúdo linguístico, as reflexões sobre o contexto social tanto do autor como do leitor, as finalidades da leitura, as esferas de produção e circulação do texto, dentre outras informações que não estão explicitadas e que podem ser desvendadas pelo leitor, aquilo que se encontra 'fora' do texto, também conhecido como extralinguístico. Podemos entender que a concepção discursiva contribui para a produção de sentidos, possibilitando ao leitor uma ampliação cada vez maior tanto do conhecimento linguístico como também do conhecimento de mundo, com o qual poderá relacionar o texto/discurso com o autor, a função social exercida por esse autor e o momento histórico, político e cultural em que está situado.

Os municípios de nossa região, inclusive aquele em que atuamos, orientam suas ações em uma proposta curricular desenvolvida pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP (AMOP, 2014). Tal proposta assume discursivamente estar pautada numa concepção de leitura sociointeracionista. O ato de ler é visto como algo além da decodificação, envolvendo também outras habilidades, dentre elas a cognitiva, a sociocultural e a interacional.

Na concepção dessa proposta curricular, o aluno deve ser preparado para a leitura que vai além do texto, possibilitando a compreensão do discurso e daquilo que o cerca, e que possa contribuir para a produção de sentidos. Para que isso ocorra, a ação do professor como mediador figura como fundamental, no sentido de orientar e de possibilitar ao educando um diálogo com o texto escrito, com o contexto histórico, social e cultural.

Em relação ao diálogo, a interação do aluno com o texto requer do aluno/leitor uma mobilização do seu conhecimento prévio sobre o assunto e as experiências do leitor. Para Kleiman



(2011), o conhecimento prévio é aquele conhecimento adquirido antes e durante suas vivências de leituras, é o ponto de partida para que a compreensão de um texto se efetive. Implica buscar em sua memória lembranças e conhecimentos já adquiridos em outros momentos, os quais darão pistas e indicarão caminhos para chegar a uma melhor compreensão do texto.

## 2 CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Com base nas considerações anteriormente esboçadas, desenvolvemos esta pesquisa qualitativa, de análise documental, interpretativista. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa qualitativa tem a interpretação como um elemento básico. Os documentos em análise são fontes primárias. Para Gil (2008), “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 70). Os documentos constituem-se de uma AP anual de Língua Portuguesa, intitulada *Lendo, Interpretando e Aprendendo*, elaborada pela equipe de ensino da SMED do município em que atuamos, situado na região Oeste do Paraná/BR. Objetivamos analisar as concepções de leitura que lhe são concernentes, e observar se os textos e as atividades apresentadas contemplam os descritores avaliados na Provinha Brasil, especificamente no Teste 2, de 2015.

O motivo pelo qual escolhemos esse material e não outro é pelo fato de se tratar de uma elaboração realizada pela própria SMED, como dissemos anteriormente. Com isso, pressupomos que a produção desse material tenha como propósito contribuir com o trabalho do professor para que o aluno tenha uma aprendizagem ampla, eficaz e de qualidade, habilitando-o e preparando-o inclusive para um bom desempenho na avaliação antes referida (Provinha Brasil).

Desta forma, pressupomos ainda que a SMED, conhecendo as habilidades que precisam ser trabalhadas, ensinadas e desenvolvidas no 2º ano, contemple, de alguma forma, na AP, os descritores da avaliação diagnóstica pela qual os alunos do 2º ano são submetidos duas vezes no ano, por meio da PB. Consideramos pertinente a análise, uma vez que essa prática de elaboração é comum a cada ano, no município, mas também por se tratar de um material de base, indicado pela SMED como um norte para o trabalho do professor em sala de aula.

A PB constitui-se de um instrumento de avaliação diagnóstica da alfabetização infantil, elaborado e coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP<sup>6</sup>, pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE, com o apoio da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC, e fundamenta-se no

---

6 Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil>. Acesso em: 02 set. 2015.

material elaborado pelo Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Pró-Letramento.

De acordo com informações disponíveis no portal do MEC e do INEP, a PB foi instituída pela Portaria Normativa nº 10, de 26 de Abril de 2007, e implantada e aplicada pela primeira vez em 2008, pelo INEP. Essa avaliação foi criada uma vez que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB não avalia as habilidades que se referem à alfabetização. O SAEB avalia somente o desempenho de alunos que se encontram no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio. Contudo, por apresentar uma proposta diagnóstica, a PB se distingue das outras avaliações externas, pois a pretensão é atender diretamente ao professor, e também porque [...] “não se baseia em nota, pois tem como objetivo principal instaurar um processo de reflexão por parte dos professores que, mais que ninguém, conhecem bem os seus alunos” (CEALE, 2008, p. 2). Diante disso, a avaliação foi instituída tendo como principais objetivos:

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

É uma avaliação que seria colocada como opcional/voluntária pela comissão organizadora. Todavia, a adesão ocorre em todos os anos, desde sua criação, pela equipe da SMED do município onde atuamos. Essa mesma equipe de profissionais orienta escolas e professores a aplicarem a avaliação, conforme a proposta apresentada. Em relação à aplicação e à correção, ambas ficam sob a responsabilidade das secretarias municipais, as quais podem delegar essa função aos gestores das escolas. É considerado, pelos organizadores, como um instrumento pedagógico desenvolvido com o propósito de, a partir dos resultados obtidos, auxiliar e contribuir com a ação dos professores e gestores das escolas, com o intuito de diagnosticar, logo no início do processo, dificuldades e insuficiências na aprendizagem dos alunos e, assim, permitir mediações corretoras, relacionadas às habilidades de alfabetização e letramento. O diagnóstico é obtido duas vezes ao ano, no início e no final do 2º ano de escolaridade do EF das escolas públicas.

As habilidades<sup>7</sup> citadas estão organizadas e descritas em um documento da PB chamado

---

7 As habilidades que integram a PB “estão fundamentadas na concepção de que alfabetização e letramento são processos a serem desenvolvidos de forma complementar e paralelamente, entendendo a alfabetização como desenvolvimento da compreensão de regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética, e o letramento como as possibilidades de usos e funções sociais da linguagem escrita [...]”. (BRASIL, 2015, p. 9).

*Matriz de Referência.* Agrupadas em cinco eixos, são consideradas habilidades fundamentais para a alfabetização e letramento: “apropriação do sistema de escrita; leitura; escrita; compreensão e valorização da cultura escrita e desenvolvimento da oralidade” (BRASIL, 2015, p. 9)<sup>8</sup>. No entanto, na avaliação da PB são avaliadas apenas habilidades referentes a três eixos: a apropriação do sistema escrita, a leitura e a compreensão e a valorização da cultura escrita. Desses três, a leitura é o eixo focalizado nessa análise.

Sabemos que tais habilidades não se desenvolvem somente nos dois primeiros anos de escolaridade e tampouco se esgotam nesse tempo. Contudo, pressupomos, com base na proposta da PB, que identificar e procurar sanar tais dificuldades nos primeiros anos poderá contribuir para um melhor desempenho no processo de aprendizagem dos alunos de turmas do 2º ano e, conseqüentemente, para um melhor desempenho nos anos seguintes.

A seguir apresentamos as habilidades referentes ao eixo de leitura. Cabe esclarecer que a letra “D”, que aparece seguida de um número, foi denominada de “descriptor”, pelos organizadores da PB. Seguido do descriptor constam a especificação e descrição de cada habilidade. Nesse caso temos: D4 – habilidade ler palavras; D5 – ler frases; D6 – localizar informações explícitas; D7 – Reconhecer assunto de um texto; D8 – Identificar a finalidade do texto; D9 – Estabelecer relação entre partes do texto; e D10 – Inferir informação.

---

8 Guia de Correção e Interpretação dos Resultados (BRASIL, 2015).

## Quadro I - Especificações das habilidades de leitura

2º EIXO	
Leitura Habilidade (descriptor)	Detalhamento da habilidade (descriptor)
<b>D4: Ler palavras.</b>	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.
<b>D5: Ler frases.</b>	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.
<b>D6: Localizar informação explícita em textos.</b>	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.
<b>D7: Reconhecer assunto de um texto.</b>	Antecipar o assunto do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero, no título ou, ainda, em um nível mais complexo, reconhecer o assunto, fundamentando-se apenas na leitura individual do texto.
<b>D8: Identificar a finalidade do texto.</b>	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.
<b>D9: Estabelecer relação entre partes do texto.</b>	Identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e a coesão textual.
<b>D10: Inferir informação.</b>	Inferir informação.

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil>. Acesso: 02 set. 2015.

Conforme exposto, são habilidades que, ao serem desenvolvidas, pretendem possibilitar aos alunos participar cada vez mais e de forma ativa das práticas de letramento que ocorrem em seu meio social. Estão incluídas nessas habilidades: decodificar palavras e textos, reconhecer finalidade ou assunto de textos com base em imagens, características gráficas ou do gênero textual, localizar informações explícitas, identificar substituições e realizar inferências.

De acordo com registro disponível na AP, o planejamento deve ser pautado em objetividade e em constantes questionamentos por parte do professor no momento de planejar suas aulas, considerando questões como:

## Quadro II – Questões que devem orientar o planejamento do professor

<ul style="list-style-type: none"> <li>– Qual o objetivo da minha aula, onde quero chegar?</li> <li>– Esse objetivo é viável, dá para ser alcançado em uma aula?</li> <li>– Posso medir o aprendizado?</li> <li>– Esse objetivo determina as minhas atividades, ou melhor, minhas atividades facilitam o alcance deste objetivo?</li> <li>– É necessário mesmo para o meu aluno?</li> <li>– Com o meu planejamento estou contemplando todas as diferentes características de aprendizagem (visual, auditiva, etc.)?</li> <li>– Todos os alunos estarão ativamente envolvidos nas atividades?</li> </ul>
---

Fonte: SMED (2015).

Pelo exposto, ao realizar o planejamento, caberia ao professor focalizar o que pretende alcançar com sua aula. A proposta leva em conta aspectos como o objetivo geral e específicos; o tempo; a avaliação; as atividades que serão trabalhadas; a relevância desse ensino para o aluno; a importância de considerar a sala de aula um espaço heterogêneo.

Além da sugestão de questionamentos durante o planejamento, o professor tem em mãos uma tabela na qual é especificado o objeto de ensino; a tipologia textual e os gêneros discursivos. Conforme consta no documento, a escolha dos gêneros a serem trabalhados segue sugestões contidas no currículo da AMOP (2014), no Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, e no livro didático. Seguidos de uma listagem de gêneros discursivos, aparecem na tabela as letras I, T e/ou A/C, que especificam ao professor como proceder com cada um dos gêneros, conforme consta a seguir:

#### Quadro III – Especificações para a abordagem de gêneros em sala de aula

**I – Introduzir** – momento em que será propiciado, ao aluno, o contato e a vivência com textos de diferentes gêneros apenas para percepção. Este é um momento que antecede ao trabalho sistemático por meio da sequência didática.

**T – Trabalhar** – início do trabalho com o gênero, proporcionando reflexões sobre a função social (quem fala, lugar social dos interlocutores, quando, para quem, por que, em que veículo/suporte está circulando, em que forma de registro), por meio de leitura e interpretação oral e/ou escrita.

**A/C – Aprofundar consolidar** – este é o momento de desenvolver um trabalho aprofundado com o gênero selecionado. Para o desenvolvimento sistemático desse trabalho, foi proposta a metodologia da Sequência Didática - SD - que pode organizar-se de acordo com essa ordem: apresentação da situação de interlocução, seleção de um gênero textual, reconhecimento do gênero selecionado (por meio de atividades de pesquisa, de leitura e de análise linguística de texto(s) do gênero), produção (oral ou escrita), revisão e reescrita, circulação dos textos produzidos.

Fonte: SMED (2015).

Apresenta-se também uma tabela com os objetivos específicos, os eixos (escrita/produção e reescrita de texto, leitura, oralidade e variação e análise linguística) e os conteúdos curriculares de cada um dos textos/gêneros. Com o intuito de focalizar, especificamente, no assunto ao qual propusemos esse artigo, apresentamos a tabela referente ao eixo de leitura, que apresenta as seguintes orientações de acordo com a SMED (2015):

## Quadro IV – Objetivos e conteúdos específicos para o eixo leitura

Conteúdos	Anos				
	1°	2°	3°	4°	5°
– Formas variadas de representação: mímica, dramatização, desenho, pintura, esculturas, número (recursos visuais), a partir do gênero trabalhado.	I/T/ A/ C	I/T/ A/ C	I/T/ A/ C	I/T/ A/ C	I/T/ A/ C
– Leitura com fluência, entonação e ritmo.		I	T	T	T
– Identificação do tema do texto;		-	T	T	T
– Interlocutores (papéis/função social); -		I	T	T	T
– Distinguir fato de opinião		-	-	-	T
– Relação título/texto		I	T	T	T
– Ideias principais;		I	T	T	T
– Inferências;		-	-	T	T
– Informações explícitas		I	T	T	T
– Informações implícitas		-	I	T	T
– Contexto de produção e de circulação		I	T	T	T
– Significado das palavras;		I	T	T	T

Fonte: SMED (2015).

Observamos que muitos dos conteúdos de leitura são apresentados no primeiro ano e trabalhados do 2º ao 5º ano. Em relação ao conteúdo que se refere a informações implícitas de um texto, são introduzidas (I) a partir do segundo ano. Já o trabalho com as inferências sugere-se que comece a partir do terceiro ano, salvo em caso de o professor sentir a necessidade de fazer adaptações, conforme observação no quadro III, visto anteriormente. O trabalho de distinguir fato de opinião inicia-se somente no 4º ano.

Outros conteúdos como leitura com fluência, entonação e ritmo, identificação do tema do texto, interlocutores (papéis/função social), relação título/texto, ideias principais, informações explícitas, contexto de produção e de circulação e o significado das palavras são trabalhados desde o 2º ano, e esse trabalho segue nos próximos anos, aumentando o grau de complexidade a cada ano. Esses conteúdos, trabalhados desde o segundo ano, vão ao encontro de algumas das

habilidades de leitura avaliadas pela PB (ver Quadro I), como D4, D5, D6 e D7. Já o D8 fica próximo do conteúdo – contexto de produção e de circulação. Porém, o D9 não aparece explicitamente como conteúdo a ser trabalhado no 2º ano, e o D10 é trabalhado a partir do 3º ano. Todavia, destacamos que são descritores frequentemente avaliados nos dois Testes – 1 e 2, da PB a cada ano. Desse modo, observamos certo descompasso entre a PB e o currículo oficial da região, no que tange aos conteúdos que devem ser contemplados no ensino, para o 2º ano.

Com base nesse planejamento, que segue sugestões da AMOP (2014), a equipe de alfabetização da SMED elaborou, para as turmas do 2º ano de 2015, conforme veremos a seguir, um material didático para ser trabalhado e explorado por professores e alunos. Cabe-nos esclarecer que o professor dos anos iniciais desse município também possui outro recurso, o livro didático. Contudo, nesse momento, nossa atenção volta-se para o material que foi elaborado por essa equipe. O trabalho que o professor realiza com os alunos, diariamente, fica registrado na própria apostila, no caderno do aluno e no livro didático, materiais esses que são acompanhados e observados pela gestão pedagógica da escola e pela equipe de alfabetização da SMED, durante visitas à escola.

### 3 ANÁLISE DA AP

Conforme já mencionado, o material didático analisado é uma apostila (AP) referente à disciplina de Língua Portuguesa. A AP *Lendo, Interpretando e Aprendendo* – AP (88 páginas) que apresenta textos e atividades de interpretação. Na análise, nossa atenção centra-se em dois aspectos: a(s) concepção(ões) de leitura contida na AP; a presença/ausência de textos e atividades voltadas para o desenvolvimento de habilidades de leitura previstas e avaliadas na PB, isto é, os descritores apresentados no quadro I. Para tanto, consideramos o material didático e as questões do Teste 2 da PB, realizada em novembro de 2015.

Já no sumário observamos que a AP elenca uma considerável diversidade de gêneros textuais/dicursivos. Em *Lendo, Interpretando e Aprendendo*, consta um total de 35 textos dos seguintes gêneros: história em quadrinhos, biografia, autobiografia, cantiga, parlenda, trava-língua, rótulo, jornal, registro de nascimento, cartaz, bilhete, conto de fadas, carta, fábula, lista, agenda, cartão, dicionário, adivinha, poema, aviso/placas, leitura de imagens, texto instrucional, tirinha, anúncio, propaganda, outdoor, capa de livro, acróstico, texto científico, receita, provérbios.

Para a análise, selecionamos dois gêneros que foram trabalhados na AP *Lendo, Interpretando e Aprendendo* (p. 70-71) e também avaliados na PB: leitura de imagens e de texto científico.

Figura 1 – Leitura de imagem – AP



Fonte: AP *Lendo, Interpretando e Aprendendo*, 2015, p. 70 –71).

Propõe-se, na sequência, o seguinte encaminhamento (preservamos a numeração das questões conforme consta no material em análise):

Quadro V – Perguntas de leitura – AP

5. Observe a imagem e responda: **(leitura do enunciado e das questões realizada pelo professor – grifo nosso)**.

- A) QUEM É O AUTOR DA ILUSTRAÇÃO?
- B) QUAL É O TÍTULO DA OBRA?
- C) A IMAGEM REPRESENTA UMA ÉPOCA MODERNA OU ANTIGA? COMO VOCÊ DESCOBRIU?
- D) COMO PARECE SER A RELAÇÃO DA SENHORA COM A CADELA?

Fonte: AP *Lendo, Interpretando e Aprendendo*, 2015, p. 70 –71.

Verificamos que as perguntas A e B têm foco no texto. Ao aluno caberia localizar e copiar as informações solicitadas. Por outro lado, em C e D o foco é no leitor, uma vez que requerem do aluno observações e reflexões relacionando-as com leituras de imagens de textos vistos anteriormente, ou mesmo com algum detalhe que aparece na imagem.

Colocando em relação essa atividade com a abordagem de leitura de imagens da PB, o Teste 2/2015 (p. 12) apresentou o seguinte encaminhamento, cuja habilidade se refere a ler frases – D5. Observe a imagem:



Figura 2 – Leitura de imagem - PB



Fonte: Brasil (2015).

Após essa imagem, consta no Teste 2/2015 da PB o seguinte encaminhamento:

#### Quadro VI – Questão de leitura – PB

Marque com um X a frase que corresponde ao desenho. (**Leitura do enunciado realizada pelo professor – grifo nosso**).

- A) AS CRIANÇAS ESTÃO JOGANDO AMARELINHA
- B) AS CRIANÇAS ESTÃO JOGANDO BOLA
- C) AS CRIANÇAS ESTÃO JOGANDO DOMINÓ
- D) AS CRIANÇAS ESTÃO JOGANDO PETECA

(Provinha Brasil, 2015, p. 12)

Fonte: Brasil (2015).

Na PB apresenta-se uma imagem, com base na qual deve ser respondida a questão contida no quadro VI. Os alunos precisam ser capazes de, por meio da leitura do comando da questão feita pelo professor e pela observação da imagem, indicar qual das alternativas expressa o seu conteúdo. Nesse caso, espera-se que os alunos leiam as alternativas.

Ao analisar as duas imagens, observamos que a apresentada na AP traz questões tanto com foco no texto quanto com foco no leitor, dando a esse espaço e oportunidade para opinar em relação a sua percepção e interpretação da imagem. Diferentemente da questão apresentada na PB em que o foco é todo voltado para o texto, uma vez que essa avaliação se constitui somente de questões objetivas. Entretanto, ao compararmos as questões A e B (primeira imagem) e as questões

da PB, observamos que as respostas daquelas aparecem escritas junto à imagem. São informações que, após os comentários feitos pelo professor durante a leitura coletiva, no encaminhamento das atividades cabe ao aluno voltar no texto e copiar a informação, o que, necessariamente, não se caracteriza como leitura propriamente dita.

Em relação à imagem da questão da PB não há nenhuma informação escrita, além da imagem em si. Desta forma, num primeiro momento, pressupõe-se que o aluno faz a leitura não-verbal, mobilizando seus conhecimentos prévios para, na sequência, fazer a leitura das frases e assinalar a uma das alternativas.

Comprendemos e concordamos que a leitura de frases, conforme apresentada na questão da PB, pode parecer apenas um ato de decodificação, “um processo muito diferente da leitura” (KLEIMAN, 2011, P. 36) e que esse processo “absolutamente não esgota as capacidades envolvidas no ato de ler” (ROJO, 2004, p. 3), além de que a “decodificação não é suficiente para formação leitora do sujeito” (COSTA-HÜBES, 2014, p. 23). Contudo, como nosso propósito é analisar as atividades da AP em relação à PB – 2015, entendemos que atividades que oportunizam um maior contato do aluno com a leitura contribuem para o “princípio básico da formação” (COSTA-HÜBES, 2014, p. 44), nesse caso, a formação leitora de nossos alunos.

O próximo gênero que analisamos é o que foi denominado “texto científico”, contido em AP – Lendo, Interpretando e Aprendendo por meio de três textos, seguidos de cinco atividades cada um. No primeiro texto intitulado “Papagaio” (p. 85), há uma descrição sobre aves dessa espécie (região e clima em que vivem, características do corpo, alimentação e a particularidade de falar algumas palavras, quando ensinadas). Propõe como atividade (1), o fichamento sobre o texto, subdividida em cinco perguntas (A, B, C, D, E), que exploram informações que estão explicitadas no texto (onde é encontrado; tamanho; tipo da alimentação; caracterização de membros inferiores; diferença de outras aves). Mesmo que o texto apresente aspectos a serem explorados pelo professor com os alunos, a proposta limitou-se ao encaminhamento de atividades focalizadas no texto. “Daí que a construção do significado não envolve negociação entre o leitor e o texto e muito menos atribuição de significado por parte do leitor; o significado é simplesmente construído através de um processo de extração” (LEFFA, 1999, p. 6).

O segundo texto, “Você conhece este bichinho?” (AP, p. 86), faz referência a um caracol. Na sequência, traz algumas informações sobre as características do seu corpo, dos lugares onde gosta de ficar, da alimentação etc. A atividade sobre esse texto, a de número (2), propõe que o aluno preencha uma tabela comparando as características do caracol com as de um cachorro, levando em conta corpo, lugar onde vive, alimentação etc.

Nessa atividade, observamos uma interação mais significativa do leitor com o texto, possibilitando que o aluno faça uma reflexão sobre as informações, especialmente no encaminhamento da atividade, que apresenta um foco mais centrado no leitor, por conseguinte, esse é um exemplo que trata de uma leitura como sendo “um processo descendente; desce do leitor ao texto” (LEFFA, 1996, p. 15). Assim, as vivências e os acontecimentos diários do leitor tornam-se importantes para a atribuição de significado e a construção da compreensão do texto, pois essas experiências de vida ficam (ou pelo menos uma partes delas) armazenadas na memória e são acionadas diante da leitura de um texto. Entendemos que atividades como esta, fazendo com que o aluno resgate o que já conhece sobre o assunto, contribui para um ensino pautado em uma perspectiva interacional, conforme já defendemos nesse artigo.

O terceiro “texto científico” de AP intitula-se “Como funciona a defesa das borboletas – monarca” (p. - 87), conforme quadro a seguir:

#### Quadro VII – Leitura de texto escrito – AP

##### COMO FUNCIONA A DEFESA DAS BORBOLETAS - MONARCA

ALGUMAS BORBOLETAS, COMO A MONARCA (DANAUS PLEXIPPUS), APRESENTAM CORES VIVAS E CONTRASTANTES, QUE SERVEM COMO UM AVISO PARA OS PREDADORES. ESSAS CORES INDICAM QUE ELAS NÃO TÊM UM GOSTO AGRADÁVEL E PODEM CAUSAR DIVERSAS REAÇÕES A PREDADORES, COMO NÁUSEA, VÔMITO E, ATÉ MESMO, A MORTE. DE ALGUMA FORMA, CERTOS INIMIGOS NATURAIS ENTENDEM A SINALIZAÇÃO E APRENDEM A EVITAR ATACAR AS BORBOLETAS COM ESSAS CORES.

Fonte: AP *Lendo, Interpretando e Aprendendo*, 2015, p. 87.

Na sequência do texto consta o seguinte encaminhamento:

#### Quadro VIII – Questão de leitura – AP

- 3 - QUAL É A BORBOLETA DE QUE FALA O TEXTO?  
 4 - O QUE INDICAM AS CORES VIVAS E CONTRASTANTES DAS BORBOLETAS?  
 5 - ASSINALE QUAIS AS REAÇÕES QUE PODEM CAUSAR AOS PREDADORES DA BORBOLETA MONARCA?
- |                                  |                                   |
|----------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> NÁUSEAS | <input type="checkbox"/> DESMAIOS |
| <input type="checkbox"/> VÔMITO  | <input type="checkbox"/> FEBRE    |
| <input type="checkbox"/> MORTE   |                                   |

Fonte: AP *Lendo, Interpretando e Aprendendo*, 2015, p. 87.

Como podemos observar, essas atividades também se limitam ao conteúdo do texto. De acordo com Menegassi (2010), “os estudos de leitura sob a perspectiva do texto centralizam-se no

sistema linguístico, correspondendo às teorias de decodificação – de base estruturalista [...]” (MENEGASSI, 2010, p. 17). A leitura, vista sob essa perspectiva, reduz-se ao estudo da língua, do código e pressupõe que a compreensão se dará somente pela decodificação, caracterizando-se como uma atividade mecânica e de reprodução e, conforme já vimos, desta forma não há interação do leitor com o texto o que, conseqüentemente, “não contribui para alterar a visão de mundo do aluno” (KLEIMAN, 1993 apud COSTA-HÜBES, 2014, p. 24).

Esse processo, cujo foco é no texto, Leffa (1996) chamou de ascendente, isto é, o significado 'sobe' do texto para o leitor, uma vez que esse é comandado pela informação que entra pelos seus olhos. A compreensão nessa perspectiva é vista como um produto final, acabado, pois a leitura ocorre de uma forma muito limitada, não vai além do que o texto apresenta e, conseqüentemente, há poucas possibilidades de variação de significados para os leitores.

Na PB, a habilidade leitora dos alunos também foi avaliada com três textos do gênero “texto científico”. Nessa edição da avaliação, Teste 2/2015, o descritor avaliado com o gênero referido foi o D7.3, o qual “avalia a habilidade de reconhecer o assunto do texto, a partir da leitura individual” (BRASIL, 2015, p. 19) do aluno sem apoio de qualquer recurso gráfico, além do próprio texto.

O primeiro texto, referente à questão (12), com o título “Você sabia que...” (p. 19), é um texto curto (com 4 linhas) e trata de abelhas, apresentando o nome de duas espécies brasileiras e três de suas características. O texto encerra citando o motivo pelo qual estão mais agressivas nos dias de hoje. As alternativas disponíveis para o aluno marcar qual é o assunto do texto são: mel; espécies; ferrões; e abelhas.

O segundo texto, questão (17), “Mamíferos voadores” (p. 24), com 6 linhas, apresenta informações e características sobre os morcegos, a quantidade de espécies existentes e a alimentação desses animais. Assim como em todas as questões da avaliação, os alunos possuem quatro alternativas para marcar o assunto do texto: características dos morcegos; animais que voam; bichos que amamentam seus filhotes; morcegos sugadores de sangue.

O terceiro texto do gênero, a questão (18), com uma extensão semelhante ao primeiro texto, não apresenta título. Cabe ressaltar que essa é uma das características (conforme vimos no quadro I) do D7.3, que avalia a leitura individual de forma mais complexa, sem recurso gráfico, nesse caso, sem título. Tomamos aleatoriamente esse texto para ilustrar o modo como o gênero “texto científico” foi apresentado no Teste 2/2015, da PB. Vejamos o encaminhamento:

## Quadro IX – Leitura de texto escrito PB

Leia o texto silenciosamente (**Leitura dos enunciados realizada pelo professor – grifo nosso**)

EXISTEM PREGUIÇAS EM VÁRIOS ESTADOS DO BRASIL. ELAS SÃO MUITO LENTAS E PREGUIÇOSAS. USAM AS GARRAS FORTES E COMPRIDAS PARA FICAR PENDURADAS DE CABEÇA PARA BAIXO NOS GALHOS DAS ÁRVORES. ALGUMAS DELAS TÊM SÓ DOIS DEDOS.

CANINI, M. W. Preguicinha, preguiçona. São Paulo: Scipione, 2001 (fragmento) In: Provinha Brasil, 2015, p. 25).

Fonte: Brasil (2015).

O encaminhamento apresentado na sequência foi:

## Quadro X – Questão de leitura – PB

Questão: Marque um X no quadradinho que indica qual é o assunto do texto.

- A) A GARRA FORTE DA PREGUIÇA.
- B) A QUANTIDADE DE ESTADOS DO BRASIL.
- C) AS CARACTERÍSTICAS DAS PREGUIÇAS.
- D) AS UTILIDADES DOS GALHOS DAS ÁRVORES.

(Provinha Brasil, 2015, p. 25)

Fonte: Brasil (2015).

Conforme exposta a análise tanto da AP quanto das questões avaliadas na PB com o gênero “texto científico”, destacamos algumas diferenças, especialmente, quanto ao encaminhamento das atividades.

As questões da PB requerem, do leitor/aluno, conhecimento linguístico e certa fluência em leitura, isso associado ao seu conhecimento de mundo e ao assunto. Diante dessa proposta e para conseguir responder, o aluno precisa ler e compreender o texto, para, então, ler as alternativas e, dentre elas, marcar a correta.

Logo, entendemos que essas questões exigem habilidades importantes que precisam ser ensinadas e serem muito bem trabalhadas em sala de aula, para que os alunos tenham um repertório e uma experiência maior de leituras. Ressaltamos isso, não pensando somente na realização e no bom desempenho da avaliação, mas acima de tudo, para que lhe seja oferecida a orientação e a condição de ler, de compreender, de interpretar, de refletir, de concordar ou não, enfim, de posicionar-se, dentro de suas possibilidades, diante de todo e qualquer texto que for ler. Nesse sentido, apropriar-se da leitura com esse enfoque [...] “é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los” (ROJO, 2004, p. 1), é extrapolar, ir além do que o texto apresenta. Entretanto,

constatamos, por meio da análise do MD, que o trabalho proposto no encaminhamento das atividades de leitura está, em sua grande parte, pautado na perspectiva do texto, ou seja, contemplando basicamente o D6, cuja habilidade refere-se a “localizar informações explícitas em textos” (BRASIL, 2015), salvo algumas exceções de atividades, em que o foco é mais no leitor.

Consideramos que o trabalho que visa à busca de informações explicitamente ditas em um texto tem seu valor e sua importância, todavia, acreditamos que, mesmo o aluno em fase inicial de alfabetização, poderia, aos poucos e gradativamente, ser submetido a um exercício com vistas a um grau mais complexo de compreensão e interpretação do texto como, por exemplo, de identificar a finalidade do texto D6 e/ou de reconhecer o assunto do texto com e sem recursos gráficos, atividades que desenvolvam a habilidade do aluno em relação ao D9, de identificar repetições e substituições no texto, habilidades essas avaliadas em todas as edições da PB. Já as atividades referentes ao D10 – inferir informações, elas aparecem no material, mas também com enfoque predominantemente no texto.

Na análise também não encontramos atividades em que apareça um encaminhamento para que o aluno realize leituras individuais e na sequência responda ou assinale uma resposta conforme sua compreensão. “A leitura como atividade interativa discursiva mostra-se transformadora, gera autonomia, extrapola os limites da sala de aula” [...] (COSTA-HÜBES, 2014, p. 29). Pressupomos que, quando trabalhadas dessa forma, as informações que um texto apresenta, nós professores proporcionamos ao nosso aluno condições para ele perceber que “o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele [...]”, (KOCH, 2012, p. 30) e assim contribuir, significativamente, com sua formação, ajudando-o a trilhar caminhos para que se torne um leitor proficiente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos nesse estudo que o ensino da leitura envolve um processo para o aprendizado, no qual os alunos possuem ritmos e formas de aprender diferentes um do outro. Pressupomos que nossa ação enquanto professores, diante dessa heterogeneidade e diversidade de uma sala de aula, seja conciliar conhecimento e experiência, buscando proporcionar um ensino efetivo e significativo para nosso aluno.

Vivenciamos, também, as experiências que o aluno traz consigo, relacionadas a toda uma história familiar e social que está diretamente atrelada ao seu desenvolvimento e desempenho escolar, questões essas que nós professores precisamos aprimorar e trabalhar com o aprendiz para chegarmos ao objetivo que é ensinar. E nesse objetivo está a apropriação da habilidade de ler em diversos contextos e com as várias linguagens, entre elas a do texto escrito que envolve desde os

princípios da decodificação, características e particularidades, até da compreensão e da interpretação.

Com base nesse entendimento e focalizando em nosso objetivo inicial para essa análise, na qual buscamos analisar as concepções de leitura apresentadas na AP utilizada em turmas do 2º ano do EF em uma escola pública do Oeste paranaense durante o ano de 2015 e observar se os textos e as atividades propostas nesse material contemplavam os descritores avaliados na Provinha Brasil – Teste 2, de 2015, constatamos que a AP apresentou poucos eventos com encaminhamentos que oportunizassem a realização da leitura individual pelo aluno, assim como da orientação para a compreensão, reflexão e inferência a partir do texto. Observamos também que as atividades concentram-se em uma concepção cujo foco é no texto, ou seja, o desenvolvimento da habilidade de localizar e extrair informações explícitas presentes na superfície dos textos, habilidade essa que se refere a um dos (7) descritores avaliados na Provinha Brasil – o D6.

Apresentamos (quadro I) as habilidades que são anualmente avaliadas na PB, inclusive no ano de 2015. Entretanto, o estudo nos mostrou que o conteúdo (com exceção do D6, mencionado no parágrafo anterior) contemplado na AP não prepara ou condiciona o aluno a apropriar-se de todos os conhecimentos exigidos na PB, avaliação elaborada pelo MEC. Assim, entendemos, com base na análise, que há uma certa discordância entre as partes.

Diante disso, defendemos que uma proposta didática deva ser elaborada e desenvolvida partindo do pressuposto de que quanto mais completo for o material, mais condição o professor tem para realizar um bom trabalho e, ao aluno, é oportunizada a possibilidade de desenvolver cada vez mais sua autonomia enquanto leitor. Condição essa que pode aumentar seu estímulo a participar mais, a interagir e, principalmente, a querer avançar e evoluir constantemente.

## REFERÊNCIAS

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. *Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais (2007) - 2ª Avaliação e Reorganização*. Cascavel: AMOP, 2014.

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

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Provinha Brasil. *Matriz de referência da avaliação*. 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil>. Acesso em: 03 jan. 2016.

CEALE. Centro de alfabetização, leitura e escrita. *Letra A: o Jornal do alfabetizador*. Belo Horizonte, junho/julho de 2008 – Ano 4 – Edição especial. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br>. Acesso em: 02 jan. 2016.

COSTA-HÜBES, T. da C.; BARREIROS, R. C. Concepções e capacidades de leitura para o letramento. In: COSTA-HÜBES, T. da C. et al. (Orgs). *Descritores da Prova Brasil (5º ano): estudos e preposições didáticas*. São Carlos – SP: Pedro & João Editores, 2014.

COSTA-HÜBES, T. da C. concepção de leitura na sequência didática. In: *Anais da 13ª JELL – Jornada de Estudos Linguísticos e Literários*. Leitura e seus desdobramentos. Marechal Cândido Rondon, PR: EDUNIOESTE, 2010.

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

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

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

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

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

\_\_\_\_\_; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

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

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

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

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

\_\_\_\_\_. *Ensino da leitura*. 2. ed. Formação de professores – EAD. Maringá: Eduem, 2010.

ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. 2004. São Paulo. Disponível em: <<http://www.debragancapaulista.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 07 set. 2015.

SMED. Secretaria Municipal da Educação. *Lendo, Interpretando e Aprendendo e Apostila de atividades do 2º ano – Língua portuguesa*. Foz do Iguaçu, 2015. Disponível em: <https://ead.pti.org.br/ntm/>. Acesso em: 10 jan. 2015.

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