



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FAGED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**JOYCE CARNEIRO DE OLIVEIRA**

**AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS POR CRIANÇAS EM FASE DE APROPRIAÇÃO  
DA LEITURA: UMA ANÁLISE BASEADA NA INTERAÇÃO COM INSTRUMENTOS  
DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA**

**FORTALEZA- CE  
2012**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FAGED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

JOYCE CARNEIRO DE OLIVEIRA

**AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS POR CRIANÇAS EM FASE DE APROPRIAÇÃO  
DA LEITURA: UMA ANÁLISE BASEADA NA INTERAÇÃO COM INSTRUMENTOS  
DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação Brasileira da Universidade Federal do  
Ceará como requisito para conclusão do Curso de  
Doutorado.

Área de concentração: Avaliação do Ensino e  
Aprendizagem.

Orientadora: Profa. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca, Dra.

FORTALEZA- CE  
2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

- 
- O47e Oliveira, Joyce Carneiro de.  
As estratégias utilizadas por crianças em fase de apropriação da leitura : uma análise baseada na interação com instrumentos de avaliação em larga escala / Joyce Carneiro de Oliveira. – 2012.  
187 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.  
Área de Concentração: Educação brasileira.  
Orientação: Profa. Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca.
- 1.Leitura(Ensino elementar) – Avaliação – Maracanaú(CE). 2.Estratégias de aprendizagem – Avaliação. 3.Estudantes do ensino fundamental – Avaliação – Maracanaú(CE). 4.Programa Alfabetização na Idade Certa. I. Título.

JOYCE CARNEIRO DE OLIVEIRA

AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS POR CRIANÇAS EM FASE DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA INTERAÇÃO COM INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará como requisito para conclusão do Curso de Doutorado.

Aprovada em: 23/11 /2012.

BANCA EXAMINADORA

---

Profª Drª Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca (Orientadora) – UFC

---

Prof. Dr. Cláudio de Albuquerque Marques – UFC

---

Profª Drª Sylvie Ghislaine Delacours Soares Lins – UFC

---

Profª Drª Ana Paula de Medeiros Ribeiro – UFC

---

Profª Drª Ana Maria Fontenelle Catrib- UNIFOR

---

Profª Drª Stânia Nágila Vasconcelos Carneiro – UECE/FECLES

À minha sobrinha Marina que,  
nos últimos 5 anos,  
foi o motivo das minhas maiores alegrias.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por ter plantado em mim a certeza de sua existência e por sinalizar sua presença em todos os momentos de minha vida. Em segundo, agradeço à minha família, em especial a meus pais, por terem um compromisso fiel com minha felicidade.

Ao professor Raimundo Helio Leite, por ter sido o primeiro a acreditar neste projeto e por me ter cedido conselhos fundamentais.

À Ana Paula de Medeiros Ribeiro, por todos os saberes compartilhados, por sua amizade de irmã em momentos preciosos de minha vida, muito obrigada.

Ao professor Cláudio de Albuquerque Marques, pela confiança e por todas as oportunidades concedidas, das quais, sem dúvida, saiu grande parte de minha formação profissional neste período, meu sincero agradecimento.

Aos amigos Gláucia Mirian, Jaana Fernandes, Ana Orgette Vieira, Andréia Bandeira, Joana Gurgel, Sinara Mota, Débora Leite, Basílio Fechinne, Ana Paula Vasconcelos, Andréia Serra Azul e Rosana Soares, agradeço pela ajuda e companhia durante o curso.

Ao Pedro Schramm, por ter sido companheiro nos tempos decisivos deste trabalho, obrigada.

Às pessoas que colaboraram com as diagramações e formatações que esse trabalho exigiu: Danila Oliveira, Sandro Novais, Joyce Brandão, Mário Matos, Cecília de Cássia e Vera Fick.

Agradeço à Secretaria de Educação do Município de Maracanaú, em especial, ao Secretário Municipal de Educação, professor Marcelo Farias e à Diretora de Avaliação, professora Maria do Carmo, por autorizarem a realização desta pesquisa em uma escola da rede municipal maracanauense.

À Fátima Rodrigues, vice-diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jornalista Durval Aires, pela recepção e acolhida durante os meses nos quais ocorreu a coleta de dados.

Agradeço ao meu atual chefe, professor Antônio Nilson Gomes, por compreender as nuances da finalização de uma tese.

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico, pela concessão da bolsa durante os 3 anos em que atuei no Eixo de Avaliação Externa do Programa Alfabetização na Idade Certa (Convênio SEDUC/FUNCAP/UFC).

E, claro, agradeço imensamente às crianças que aceitaram meu convite de entrevista e deram sentido a esta pesquisa e a este meu sonho.

## AGRADECIMENTO ESPECIAL

Agradeço, de forma especial, à professora Maria Isabel Figueiras Lima Ciasca, que há muito desempenha vários papéis em minha vida e mais recentemente o de minha orientadora. Reconheço que sem sua colaboração, amizade e firmeza eu, realmente, não teria conseguido alcançar os fins.



(Quino, 1968)

## RESUMO

Há cerca de vinte anos, o governo brasileiro utiliza-se de sistemas e programas de avaliação em larga escala como maneira de melhor entender e melhor intervir na educação. Em 2007, o Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC - inaugurou um novo viés para essas avaliações, promovendo uma avaliação diagnóstica do desempenho de crianças em fase de construção da alfabetização, no sentido de ofertar ao professor o desempenho individual de seus alunos com base nas habilidades de leitura e escrita incluídas nos testes. Ao longo das atividades, desenvolvidas, durante pouco mais de 3 anos (2008-2011) no PAIC, mais precisamente vinculadas ao Eixo de Avaliação Externa, foi possível perceber a necessidade de compreender os caminhos que os alunos percorriam no momento de responder aos itens das Provinhas do Programa, para que, cada vez mais, pudessem ser compreendidos os processos de aprendizagem dos mesmos, assim como tornar possível construir instrumentos avaliativos condizentes ao pensamento das crianças avaliadas. Nesse sentido, o presente trabalho teve como objetivo identificar e analisar as estratégias utilizadas por crianças em fase de construção da leitura fundamentada numa interação com instrumentos de avaliações em larga escala. Como metodologia, foi escolhida a pesquisa qualitativa dos tipos bibliográfica, documental e de campo. Os dados foram coletados por meio da análise de documentos, revisão de literatura e de entrevistas com 70 crianças, matriculadas no 2o ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Maracanaú – Ceará – que haviam sido submetidas à Provinha do PAIC em 2011. As entrevistas foram conduzidas pelo método clínico experimental de Jean Piaget. Além da Provinha do PAIC de 2011, foi utilizado, para coletar os dados, um instrumento elaborado nos mesmos moldes de um teste de avaliação externa com habilidades da competência de leitura que avaliavam a leitura de frases, localização de informações explícitas e implícitas em um texto, reconhecimento de finalidade textual e reconhecimento do assunto do texto. A pesquisa apresentou como resultados gerais os seguintes pontos: 1) Foram identificadas e analisadas 13 estratégias de leitura; 2) Crianças leitoras de frases não necessariamente são leitoras de palavras; 3) As estratégias de leitura são capazes de elucidar as intervenções pedagógicas necessárias em determinada sala de aula, além das técnicas de elaboração de itens; 4) O conhecimento prévio e os vínculos afetivos podem determinar as respostas de crianças nessa idade escolar; 5) Dentre as habilidades de compreensão textual avaliadas, a que apresentou mais dificuldade foi a de reconhecimento do assunto do texto. A pesquisa, por fim, encontrou evidências de que, por intermédio dos testes de avaliação em larga escala, é possível identificar as estratégias de leitura elaboradas pelas crianças respondentes, desde que sejam incorporados elementos de avaliação formativa.

Palavras chave: Avaliação. Leitura. PAIC.

## RESUMEN

Durante casi veinte años, el gobierno brasileño utiliza los sistemas y programas de evaluación a gran escala como forma de entender mejor y intervenir en la educación. En 2007 el “Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC, abrió una nueva tendencia para estas evaluaciones, promoviendo una evaluación de diagnóstico del desempeño de los niños en la construcción de la alfabetización con el fin de ofrecer al profesor el desempeño individual de sus alumnos, a partir de habilidades de lectura y escrita contenidas en los exámenes. En el curso de las actividades desarrolladas durante poco más de 3 años en el PAIC (2008-2011) y más precisamente relacionadas al Eje de la Evaluación Externa, ha sido posible llevar en cuenta la necesidad de comprender las vías que los estudiantes utilizan a la hora de contestar a las preguntas de los exámenes y a partir de eso, entender los procesos de aprendizaje a través de la elaboración de instrumentos de evaluación que fueran compatibles con el proceso de raciocinio de los niños. El presente estudio tuvo como objetivo identificar y analizar las estrategias utilizadas por los niños en la etapa de construcción de la lectura a través de una interacción con los instrumentos de evaluación en gran escala. La metodología fue cualitativa de los tipos bibliográfica, documental y de campo. Los datos fueron recogidos a través de análisis de documentos, revisión bibliográfica y entrevistas con 70 niños matriculados en el segundo año de una escuela primaria de la ciudad de Maracanaú – Ceará. Todos los estudiantes de la pesquisa habían realizado los exámenes del PAIC en 2011. Las entrevistas se realizaron por el método clínico experimental de Jean Piaget. Además del examen del PAIC del año 2011, se utilizó en la recogida de los datos, un instrumento desarrollado por el pesquisador y que tenía las mismas características de una prueba evaluación externa con habilidades para la comprensión de la lectura. La misma ha sido evaluada a través de frases, ubicación de de informaciones explícitas y implícitas en un texto, reconocimiento textual y reconocimiento del contenido del texto. Los resultados de la investigación se presentan como los siguientes puntos generales: 1) Se identificaron y analizaron 13 estrategias de lectura; 2) Niños lectores de frases no son necesariamente lectores de palabras; 3) Las estrategias de lectura son capaces de aclarar las intervenciones pedagógicas requeridas en determinada aula, además de las técnicas de elaboración de preguntas; 4) El conocimiento previo y las relaciones afectivas pueden determinar las respuestas de los niños en la edad escolar; 5) Entre las habilidades de comprensión textual evaluadas, la que presentó mayor grado de dificultad fue el reconocimiento del asunto del texto. Este estudio encontró evidencias de que a través de las pruebas de evaluación a gran escala y con la incorporación de elementos de evaluación formativa es posible identificar las estrategias de lectura elaboradas por los niños.

Palabras clave: Evaluación, Lectura, PAIC.

## ABSTRACT

About twenty years, Brazilian's government has used large-scale evaluation systems and programs such a way to understand and act in the education. In the year 2007 the "Programa de Alfabetização na Idade Certa" - PAIC has brought a new view over this evaluations, promoting a diagnose of the children's skills, specifically that ones that were in the process of literacy's construction, in the sense of bring to the teacher the individual performance of his students, from their abilities of reading and writing included in the tests. During the PAIC's activities, for a little more than 3 years (2008-2011) specifically in the Axe of the External Evaluation has possible to see the need to understand the ways that the students traveled in the moment that they answered the items of the tests of the program, as soon the learning process was better understood, and besides was possible to build evaluation tools consonant to evaluated children thoughts. In this meaning, this work has as the purpose to identify and to analyze the strategies used by children in construction of reading from the interaction with the large-scale evaluation's instruments. As methodology, were chosen the qualitative research of the review of references, the analysis of documents and the field research. The data was collected through the analysis of the documents, review of references and interviews with 70 children, enrolled at a school that belongs to the municipal administration of Maracanaú – Ceará, that were submitted to the "Provinha do PAIC" in the year 2011. The interviews were conducted by the clinical experimental method of Jean Piaget. More then the "Provinha do PAIC" of the year 2011, was used to collect data an instrument elaborated in the same manners of an external evaluation test with reading competence abilities that is able to evaluate the reading of phrases, the location of explicit and implicit information in a text, and recognizing the final purpose of a text and the subject of it. The research presented as general results the following points: 1) 13 reading strategies were identified and analyzed; 2) Children that were phrase readers were not able to read words; 3) The Reading strategies can elucidate the necessary pedagogical interventions in a specific classroom, beyond the items elaborations technics; 4) Previous knowledge and emotional links can determine the answers of school-age children; 5) Among the abilities of text understanding the one that has presented more difficult was the text recognizing. The research, at last, has found evidences that by the large-scale evaluation tests is possible to identify the reading strategies elaborated by children, since formative evaluation elements were incorporated.

Keywords: evaluation, reading, PAIC.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Passos para a elaboração de testes .....	74
Figura 2 Item 1 da PROVINHA PAIC 2011 .....	89
Figura 3 Item 2 da PROVINHA PAIC 2008 .....	90
Figura 4 Item 10 da PROVINHA PAIC 2011 .....	91
Figura 5 Item 12 da PROVINHA PAIC 2011 .....	94
Figura 6 Item da PROVINHA PAIC 2011 .....	94
Figura 7 Item 15 da PROVINHA PAIC 2011 .....	95
Figura 8 Item 18 da PROVINHA PAIC 2011 .....	95
Figura 9 Item 11 da Provinha PAIC 2011 .....	96
Figura 10 Item 17 da Provinha PAIC 2011 .....	96
Figura 11 Item 16 da PROVINHA PAIC 2011 .....	97
Figura 12 Item 20 da PROVINHA PAIC 2011 .....	97
Figura 13 Item 14 da PROVINHA PAIC 2011 .....	98
Figura 14 Item 18 da PROVINHA PAIC 2011 .....	98
Figura 15 Componentes de um item .....	101
Figura 16 Exemplo de item .....	102
Figura 17 Exemplo de Relatório do Desempenho dos alunos - PROVINHA PAIC 2008 ....	104
Figura 18 Item 2 do Caderno de Pesquisa.....	116
Figura 19 Passos da entrevista clínica.....	117
Figura 20 Item 1 do Caderno de Pesquisa.....	118
Figura 21 Item 3 do Caderno de Pesquisa.....	119
Figura 22 Item 4 do Caderno de Pesquisa.....	119
Figura 23 Item 5 do Caderno de Pesquisa.....	120
Figura 24 Item 6 do Caderno de Pesquisa.....	121
Figura 25 Item 7 do Caderno de Pesquisa.....	121
Figura 26 Item 8 Caderno de Pesquisa.....	122
Figura 27 Item 9 do Caderno de Pesquisa.....	123

Figura 28 Item 10 do Caderno de Pesquisa.....	124
Figura 29 Item 11 do Caderno de Pesquisa.....	124
Figura 30 Item 9 do Caderno de Pesquisa.....	132
Figura 31 Item 11 da Provinha Paic 2011 .....	133
Figura 32 Enunciado do Item 1 do Caderno de Pesquisa .....	138
Figura 33 Item 1 do Caderno de Pesquisa.....	142
Figura 34 Leitura da criança G57.....	146
Figura 35 Item 16 da Provinha PAIC 2011 .....	151
Figura 36 Item 6 do Caderno de Pesquisa.....	154
Figura 37 Item 8 do Caderno de Pesquisa.....	155
Figura 38 Item 4 do Caderno de Pesquisa.....	156
Figura 39 Item 11 do Caderno de Pesquisa.....	157
Figura 40 Item 2 do Caderno de Pesquisa.....	159
Figura 41 Item 17 da Provinha PAIC 2011 .....	162
Figura 42 Item 19 da Provinha PAIC 2011 .....	163
Figura 43 Item 18 da Provinha PAIC 2011 .....	164
Figura 44 Item 12 da Provinha PAIC 2011 .....	165
Figura 45 Item 15 da Provinha PAIC 2011 .....	166
Figura 46 Item 14 da PROVINHA PAIC 2011 .....	167
Figura 47 Item 1 retirado da pesquisa.....	168
Figura 48 Item 2 retirado da pesquisa.....	169
Figura 49 Item 3 retirado da pesquisa.....	170
Figura 50 Item 4 retirado da pesquisa.....	171
Figura 51 Item 8 Provinha PAIC 2o ano de 2011 – Decodificação de palavras no padrão não-canônico .....	173

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Histórico das Provinhas do PAIC .....	83
Quadro 2 - Exemplo de competências e habilidades - Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Estado do Ceará .....	86
Quadro 3 - Competência de consciência fonológica .....	91
Quadro 4 - Matrículas da EMEF Jornalista Durval Aires .....	111
Quadro 5 - Proficiências da Prova Brasil - 2011.....	111
Quadro 6 - Desempenho do aluno G3 na Provinha e na Entrevista .....	130
Quadro 7 - Inferências que o desempenho do aluno G3 permite .....	131
Quadro 8 - Estratégias de leitura elaboradas pelas crianças da pesquisa .....	137

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Acertos por crianças que não dominavam a habilidade avaliada..... 161

## LISTA DE PALAVRAS

ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
CAED	Centro de Políticas Pública e Avaliações da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CCI	Curva Característica do Item
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Profissional de Educação Básica
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAF	Indicador Nacional de Alfabetismo
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEDUC	Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará

SPAECE-Alfa Sistema Permanente de Avaliação da Alfabetização do Estado do Ceará

TCT Teoria Clássica dos Testes

TRI Teoria de Resposta ao Item

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	18
2 COMPREENSÃO DA LEITURA: ATITUDE NECESSÁRIA AO PROFESSOR ALFABETIZADOR. ....	27
2.1 O conceito de leitura e sua mediação na construção de sujeitos .....	28
2.2 A construção histórica do conceito de alfabetização .....	30
2.3 O lugar da consciência metalinguística na leitura .....	31
2.4 Como ocorre a aprendizagem da leitura: algumas pistas principais .....	33
2.5 As contribuições da psicogênese da língua escrita para a compreensão da leitura .....	46
2.6 A construção do sentido do texto .....	48
2.7 As manifestações da leitura escolar .....	49
3 AVALIAÇÃO DA CONSTRUÇÃO DA LEITURA: POR QUE SE PREOCUPAR? .....	54
3.1 Programas de Avaliação em Larga Escala: breves considerações.....	63
3.1.1 Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP .....	63
3.1.2 Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE .....	64
3.1.3 Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE.....	65
4. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: DA LINHA DO TEMPO AOS SEUS MÚLTIPLOS ALCANCES.....	67
4.1 Avaliações externas e em larga escala: o que são, como funcionam e quais suas finalidades.....	70
4.2 A avaliação em larga escala e as Teorias da Medida: algumas considerações .....	76
5 O PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PAIC: INOVAÇÕES NA AVALIAÇÃO DA LEITURA DE CRIANÇAS .....	80
5.1 A Matriz de Referência do PAIC e a relação com a construção do conhecimento em leitura.....	85
5.2 Cuidados na elaboração de itens que avaliam leitura para avaliação em larga escala.....	99
5.3 As Provinhas do PAIC do 2º ano: abordagens e características .....	103

6 TRILHA METODOLÓGICA: OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	106
6.1 A escolha dos sujeitos.....	109
6.2 O contexto da pesquisa.....	110
6.3 Procedimentos para a pesquisa .....	112
6.4 O Instrumento de coleta de dados: o Caderno de Pesquisa .....	113
6.5 Realizando a entrevista.....	114
7 ANÁLISE DOS RESULTADOS: O ENCONTRO COM AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA .....	125
7.1 Diagnósticos correlacionados .....	129
7.2 Diagnósticos não correlacionados .....	134
7.3 Detalhamento das estratégias elaboradas .....	135
7.4 As estratégias de leitura e a elaboração de itens: um encontro necessário ...	172
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	176
REFERÊNCIAS.....	181
APÊNDICES .....	189
ANEXOS .....	209

## 1 INTRODUÇÃO

A ideia deste trabalho surgiu em meio às primeiras aproximações com o processo de elaboração de instrumentos para avaliações em larga escala, realizadas no âmbito do Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC - quando vivenciamos, durante pouco mais de três anos (2008-2011), a experiência de bolsista de pós-graduação no Eixo de Avaliação Externa.

A nossa proposta investigativa como tese nasceu quando sentimos a necessidade de compreender parte dos vários fenômenos<sup>1</sup> que eram observados durante as avaliações da leitura de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública do Estado do Ceará, por intermédio de uma avaliação externa em larga escala. Era unânime, para o grupo do Eixo de Avaliação Externa do PAIC, a preocupação de entender os caminhos que as crianças percorriam no momento de responder aos itens das Provinhas do Programa.

Ao longo deste percurso, fomos percebendo que as práticas de avaliação externa, muito embora já estejam ao alcance dos sistemas escolares e constantemente sendo abordadas na mídia, ainda são pouco discutidas e, em consequência, seus objetivos, processos de elaboração de provas e interpretação dos seus resultados são pouco ou quase nunca compreendidos.

O desconhecimento ocasiona, em muitos casos, má utilização dos resultados das avaliações em larga escala, principalmente quando são usadas como elementos para efetivar uma cultura de testes e mera classificação.

Esse demérito, infelizmente, não é somente da avaliação externa. Da mesma forma, apesar de a avaliação da aprendizagem também ser uma prática comum em nossas escolas, configurando-se como uma atividade que há tempos fora incorporada pelos professores, é fácil perceber que seu sentido ainda necessita ser disseminado e reiterado em sua real significação. Ou seja, é preciso que a avaliação “liberte-se do seu caráter de mero truísmo e se transforme numa efetiva política de ação” (VIANNA, 2005, p. 16).

---

<sup>1</sup> Esses fenômenos estão aqui representados pelos objetivos e perguntas que norteiam a pesquisa.

Então, se por um lado, a avaliação possibilita a busca por melhorias no ensino, por outro, uma avaliação escolar conduzida de forma inadequada pode possibilitar repetência, desmotivação com os estudos, ou mesmo favorecer a evasão escolar.

Conforme Luckesi (2006, p. 66),

Testes mal-elaborados, leitura inadequada e uso insatisfatório dos resultados, autoritarismos etc. são fatores que tornam a avaliação um instrumento antidemocrático no que se refere à permanência e terminalidade educativa dos alunos que tiveram acesso à escola. A avaliação está comprometida com aqueles que tiveram a possibilidade do ingresso escolar. É junto a eles que ela pode ser exercitada.

É por conta desse desalento e, também, da sobreposição das posturas pedagógicas arraigadas aos modelos tradicionais de ensino, que a ideia da avaliação de aprendizagem ainda se confunde com a ideia de simples verificação, punição e controle. E, apesar desse trabalho estar focado nos testes, que são apenas um dos instrumentos de avaliação, as dificuldades em avaliar também estão presentes nos demais, como: relatórios, portfólios e guias de observação.

De acordo com a etimologia da palavra 'avaliação', os termos *évaluer*, *evaluatio* ou *evaluare* estão associados à ação de fazer aparecer o valor de um indivíduo ou de um objeto. Segundo Vianna (2000, p.18), a "Avaliação educacional não constitui uma teoria geral, mas um conjunto de abordagens teóricas sistematizadas que fornecem subsídios para julgamentos valorativos". .

O mesmo autor acrescenta que a avaliação não pode ser entendida como um todo acabado, mas sim, como algumas possibilidades de entender certo fenômeno, observado com profundidade, não gerando verdades absolutas e inquestionáveis, mas definindo fatores de causas e de soluções, oferecendo subsídios para uma tomada de decisão.

Essa tomada de decisão ou, ainda, a ação para o aprimoramento seria, de acordo com Luckesi (2006), o principal fator de diferenciação entre os termos verificar e avaliar, no qual o primeiro contenta-se com o conhecer uma realidade e o segundo exige uma decisão para melhoria dessa realidade.

O principal documento da política educacional brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, não atenta para essa diferença. Contenta-se em tratar avaliação como verificação, mas estabelece que essa verificação do rendimento escolar dos alunos deverá considerar os aspectos qualitativos, sobrepondo-se aos aspectos quantitativos (art. 24; inciso V; alínea 'a').

Acompanhando a ressignificação da prática avaliativa e cumprindo a incumbência de promover a avaliação dos seus sistemas de ensino, União, Unidades Federativas e, mais recentemente, municípios, fazem-se valer dos Sistemas e Programas de Avaliação da Educação Básica.

Há cerca de vinte anos, o governo brasileiro utiliza-se desses sistemas como maneira de melhor entender e melhor intervir na educação, uma vez que seus resultados servem como subsídios para a elaboração de políticas públicas para a área. De acordo com Silva Júnior (1999, p.19), as avaliações dos sistemas não apenas afirmam, mas definem os critérios, “elaboram fórmulas, implantam sistemas. Ao fazê-la, mobilizam discursos, disponibilizam recursos, privilegiam percursos”.

A primeira versão de uma avaliação dessa natureza ocorreu em 1990, pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB -, por meio de provas de Língua Portuguesa e Matemática, aplicadas a uma amostra de alunos que cursavam a 4ª e a 8ª série do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio.

Em março de 2005, foi adicionado ao SAEB a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar – ANRESC - ou Prova Brasil, que tem foco em cada unidade escolar da federação.

Vianna (2000) justifica:

Subitamente, a avaliação do ensino básico passou a ser uma exigência, ainda que seu impacto seja mínimo, na maioria das vezes. Os estados, dentro de suas limitações, procuram avaliar seus sistemas de ensino, abrangendo, muitas vezes, a totalidade do seu alunado (p.21).

Influenciados pela política nacional de avaliação, alguns estados criaram os sistemas de avaliação individuais, a exemplo do Ceará, com o Sistema Permanente de Avaliação - SPAECE -, que, assim como o SAEB, realiza seus

exames com alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

Recentemente, acordou-se para o fato de que sistemas de avaliação, desenhados sob a mesma orientação do SAEB, não tinham o poder da retroatividade dos resultados ou, ainda, não garantiam que fosse possível intervir, com precisão, no desempenho de crianças que ainda chegam ao 5º ano do Ensino Fundamental. Assim, os resultados desses exames faziam com que qualquer ação direcionada ao ensino das crianças submetidas ao exame seria, antes de qualquer coisa, tardia, visto que suas dificuldades de aprendizagem eram primárias e colocavam em risco todo o restante da vida escolar dos alunos, conforme relatam os próprios documentos de esclarecimento sobre as avaliações:

Entre os indicadores produzidos, os resultantes das aplicações do SAEB, desde 1990, vêm apontando *déficits* no ensino oferecido pelas escolas brasileiras. Tais indicadores refletem os baixos níveis de desempenho dos alunos em leitura, sendo que parcela significativa desses estudantes chega ao final do ensino fundamental com domínio insuficiente de competências essenciais que os possibilitem dar prosseguimento aos seus estudos e, conseqüentemente, à sua vida em uma sociedade letrada e tecnológica como a nossa (BRASIL, 2008, p. 3).

O aparecimento de avaliações como a Provinha Brasil (União), o Sistema Permanente de Avaliação da Alfabetização - SPAECE\_Alfa<sup>2</sup>- e o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC - (Ceará), veio possibilitar que a avaliação pudesse surtir efeitos ainda nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental, viabilizando a intervenção no presente e no futuro.

Especificamente ao PAIC, que não pode ser compreendido como uma avaliação externa comum, tem a intenção de realizar, por meio dos testes, um diagnóstico das habilidades vinculadas à leitura, escrita e numeramento de crianças que se encontram no começo do ano letivo, para que sirva de termômetro às intervenções subsequentes realizadas pelos professores e, em tempo hábil, haja efeitos de mudanças em prol da melhoria do rendimento escolar. Nesse caso, as Provinhas do PAIC não surgem para que o professor classifique suas crianças em

---

<sup>2</sup> O SPAECE\_Alfa é uma vertente do Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará – SPAECE e juntamente com o PAIC compõem as estratégias de avaliação do rendimento promovidas pelo Governo do Estado em colaboração com as instâncias municipais.

níveis de desempenho e sim para que considere o conjunto dos resultados por descritor de cada aluno, dando pistas quanto aos processos de aprendizagem das crianças avaliadas.

Nos últimos seis anos, o Brasil e o Estado do Ceará têm vivenciado experiências de avaliações em larga escala com foco na alfabetização das crianças matriculadas em rede oficial do Ensino Fundamental. A importância de programas desse tipo é duplamente justificada: tanto pela necessidade de compreender os sistemas educacionais por meio das avaliações em larga escala, como pela urgência do sistema escolar em oferecer solução para o problema do analfabetismo. Utilizar a avaliação em larga escala como instrumento dessa mudança é legitimar a condição que a mesma tem, indo além do aspecto burocrático, integrando-se ao processo de transformação do ensino-aprendizagem.

Em 2006, o Estado do Ceará vivenciou um marco para as redefinições das políticas educacionais voltadas para a alfabetização de crianças, mediante o Relatório “Educação de Qualidade: começando pelo começo”, produzido com base em uma iniciativa do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar instituído pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará e Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF. Na ocasião, constatou-se que 60% das crianças do Ceará encontravam-se em nível de alfabetização abaixo do mínimo do mínimo esperado<sup>3</sup>.

Nesse contexto, surgiu o PAIC cujo trabalho, embora focalizado em sua atuação avaliadora, possui uma estrutura mais ampla, atendendo não somente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas também à educação infantil e aos gestores municipais.

Assim como em todas as avaliações em larga escala, os instrumentos utilizados pelo PAIC são cadernos de testes, elaborados de acordo com uma Matriz de Referência. Os testes são compostos por itens, e estes são elaborados seguindo algumas orientações técnicas. A análise dos resultados desses testes segue outras duas perspectivas essenciais: i) análise pedagógica; ii) análise estatística. Esta

---

<sup>3</sup> Os resultados colhidos pelo Comitê serão apresentados mais adiante, em capítulo que trata especificamente do Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC.

última utiliza as teorias da medida, tanto a Teoria Clássica dos Testes – TCT - como a Teoria de Resposta ao Item – TRI.

Por termos permanecido inseridos nesse processo de construção avaliativa, foi possível aliar as dúvidas e inquietações do Eixo de Avaliação Externa do PAIC a um trabalho investigativo que culmina nesta pesquisa. Desse modo, construímos a hipótese de que as avaliações externas em larga escala que avaliam a construção da leitura podem ser instrumentos capazes de identificar as estratégias de leitura elaboradas pelas crianças submetidas aos testes. Isso ocorrerá desde que o instrumento seja incorporado e compreendido pelo professor.

Partindo-se desse novo viés, a avaliação externa poderá ir além de sua função de avaliar o desempenho da criança em termos retrospectivos e assumirá novos papéis, dentro de uma perspectiva prospectiva, nos termos de Vigotski (2008), contribuindo para que o docente tenha mais condições de conhecer o processo de aprendizagem dos seus alunos e, conseqüentemente, disponha de mais subsídios para elaborar intervenções pedagógicas mais apropriadas.

Nesse sentido, o objetivo geral de nossa pesquisa foi identificar e analisar as estratégias de leitura utilizadas pelas crianças em fase de alfabetização tendo por base a interação com instrumentos de avaliações em larga escala.

Os desdobramentos da pesquisa abrem possibilidades para os objetivos específicos que são: a) Investigar as contribuições que a interação da criança com os itens podem trazer para a elaboração dos mesmos; b) Identificar quais outros elementos do processo de leitura, além da habilidade avaliada pelo descritor, podem ser percebidos nessa avaliação; c) Analisar se as crianças apresentam alguma dificuldade em compreender os itens de múltiplas escolhas; d) Compreender quais habilidades de leitura demonstram possuir maior complexidade; e) Colher informações do processo de aquisição da leitura que não são percebidas através dos testes.

Além dos objetivos cumpridos, sabemos que esta pesquisa pode trazer outras contribuições para a área de avaliação da leitura, como por exemplo: i) apontar as contribuições do diagnóstico das estratégias de leitura para o processo de ensino; ii) propor novas etapas a serem incorporadas na fase de elaboração dos

itens que avaliam a construção da leitura; iii) elucidar a prática de elaboração de itens em avaliação em larga escala.

Como metodologia, foi adotada a pesquisa qualitativa. As pesquisas bibliográfica, documental e de campo foram os tipos de pesquisa escolhidos. Os dados foram coletados pela análise de documentos primários do PAIC, revisão de literatura em livros que abordam a temática e de entrevistas com as crianças que haviam sido submetidas à Prova do PAIC do 2º ano, por meio do método clínico experimental, seguindo as contribuições de Jean Piaget.

Embora todos já compreendam o papel fundante da leitura como objeto viabilizador do sucesso escolar, profissional e mediador de aprendizagens em forma geral, ainda são escassos os estudos que se propõem investigar como se dá e como deve ocorrer a avaliação da capacidade leitora de crianças em fase de apropriação do código escrito.

Após pesquisa realizada no acervo da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), do Portal de Periódicos da CAPES, identificamos alguns trabalhos que ora se aproximam do nosso objeto de investigação, ora discutem temáticas da nossa área de concentração.

Citamos, de início, a tese de Ribeiro (2011) elaborada no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, na qual objetivou investigar de que maneira uma avaliação diagnóstica da alfabetização pode contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos na leitura e na escrita. Realizada em 2011, a pesquisa envolveu, além de pais e professores, 75 alunos matriculados nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, nos municípios de Guaramiranga e Pacoti, ambos situados no Estado do Ceará.

Outro fruto de doutoramento foi a tese de CUNHA (2006) que se preocupou em buscar evidências de validade convergente entre a Escala de Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita, a Escala de Reconhecimento de Palavras e o teste de Cloze<sup>4</sup>. Para compor a pesquisa, foram

---

<sup>4</sup> Um dos procedimentos para avaliação da compreensão em leitura, surgido das pesquisas de Taylor (1953), é denominado Técnica de Cloze. Consiste na seleção de um texto de aproximadamente 200 vocábulos, do qual, na proposta original do autor, omite-se o quinto vocábulo, como forma mais adequada para o diagnóstico da compreensão. Os examinandos devem preencher a lacuna com a

envolvidas 266 crianças, de ambos os sexos, entre 8 e 13 anos, de terceiras e quartas séries, do Ensino Fundamental de escolas públicas, particulares e do Serviço Social da Indústria, do interior de São Paulo.

Silva (2009) avaliou o repertório de leitura de 40 alunos que frequentavam a 3ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual e que, segundo seus professores, apresentavam desempenho insatisfatório. A pesquisa identificou os tipos de dificuldades existentes e produziu sugestões de intervenções pedagógicas para essas dificuldades.

O estudo de Tristão (2009) intitulado “A avaliação da fluência de leitura oral em alunos do 2º ano do 1º ciclo” explorou a aplicabilidade e utilidade de vários procedimentos de avaliação da fluência de leitura oral divulgados nos cursos de formação docente e existentes em algumas instituições escolares de Portugal. A pesquisa ocorreu com uma turma de segundo ano do ensino básico e sua respectiva professora.

Como exemplo de políticas educacionais de incentivo à avaliação da leitura, citamos o Plano Nacional de Leitura, lançado em junho de 2006, por iniciativa dos Ministérios da Educação, da Cultura e dos Assuntos Parlamentares de Portugal que essencialmente têm o objetivo de apresentar e discutir as competências básicas de leitura, capazes de evitar dificuldades que progressivamente se acumulam, multiplicam-se e transformam-se em obstáculos quase intransponíveis. O foco do documento são os 1º e 2º anos dos Ciclos do ensino básico

Nosso trabalho está organizado em 8 capítulos. O primeiro contextualiza e explicita os motivos que o fizeram surgir, além dos objetivos construídos. O segundo capítulo resume as principais considerações acerca da construção da leitura por parte da criança e discute a necessidade de avaliá-la considerando os processos cognitivos das crianças no momento de sua aquisição.

---

palavra que julgarem ser a mais apropriada para a constituição de uma mensagem coerente e compreensiva. Os escores são obtidos somando-se os números de lacunas preenchidas corretamente (CUNHA, 2006).

O terceiro capítulo, intitulado “Avaliação da construção da leitura: por que se preocupar”, contextualiza a condição leitora do brasileiro, além de traçar o percurso histórico da avaliação da alfabetização, iniciando com os Testes ABC, da década de 1920, e finalizando com os programas mais atuais de âmbito nacional e estadual.

O quarto capítulo, “Avaliação da aprendizagem e avaliação em larga escala: da linha do tempo aos seus múltiplos alcances”, traça as características principais das avaliações externas e em larga escala, explicando seus processos e funções.

O capítulo “O Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC: inovações na avaliação da leitura da criança” apresenta o programa e justifica por que escolhemos o PAIC como foco de nossas investigações. Na “Trilha metodológica: os caminhos da pesquisa” caracterizamos o tipo de pesquisa e descrevemos os processos para coleta de dados e intervenção no campo. Além disso, apresentamos o contexto e os sujeitos participantes do estudo.

Em “Análise dos resultados: o encontro com as estratégias de leitura”, apresentamos e discutimos os resultados, tendo como ponto de partida as estratégias das crianças entrevistadas e das leituras que realizamos no decorrer do estudo. Nesse momento, criamos uma pauta para organizá-las e discuti-las e sugerimos que sejam utilizadas como pauta avaliativa por professores alfabetizadores. Afinal, ela representa os processos criados pelas crianças em fase de aprendizagem da leitura.

Por fim, nas Considerações Finais, pontuamos as conclusões construídas ao final de nosso estudo. Trazemos observações quanto às avaliações externas em geral e na área de alfabetização, quanto ao papel da escola como instituição responsável pelo ensino da leitura e, por fim, a respeito das avaliações externas e elaboração de seus itens.

## **2 COMPREENSÃO DA LEITURA: ATITUDE NECESSÁRIA AO PROFESSOR ALFABETIZADOR.**

Tem sido, cada vez mais comum, encontrar na literatura da educação um discurso que comprova as mudanças socioculturais e as conseqüentes transformações pelas quais a escola vem passando. Por sua vez, a comunidade educacional, na tentativa de aproximar-se ainda mais da realidade e das necessidades de seus alunos, encontra-se mais atraída e mais aberta para conhecer e elaborar pesquisas que a levem para uma construção de novos paradigmas, entregando-se às novas metodologias de ensino e às novas tendências de formação docente.

Em meio a tantas transformações, os papéis dos pais, professores, alunos e demais representantes da comunidade escolar são discutidos, redefinidos e refeitos. Os materiais didáticos também são questionados e ganham, inclusive, a necessidade de atender a um novo perfil de aluno, com características que atendam à ludicidade, à sustentabilidade e ao respeito à diversidade.

Porém, há algo nesse cenário que não muda: o papel da escola em ensinar suas crianças a ler e escrever. E isso pode ser comprovado em qualquer livro de História da Educação que retrate o surgimento das primeiras escolas do Brasil... De muito longe, reconhecia-se uma escola de primeiras letras pelas “cantigas” de leitura oral que os alunos faziam, em suas cartilhas.

Todavia, não obstante o ensino da leitura ser um exercício comum nas salas de aula, os trabalhos científicos que trazem essa temática como foco ainda se fazem atuais e importantes, pois a alfabetização continua sendo uma problemática na educação da América Latina, em especial na do Brasil e, mais especificamente, na região Nordeste, conforme os últimos resultados do Índice de Alfabetismo Escolar e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica<sup>5</sup>.

Ao mesmo tempo em que há a permanência do dever de ensinar a ler e a escrever, as teorias e os métodos que regem essa atividade também já não são mais os mesmos. Ou pelo menos não deveriam ser. Pois assim como qualquer outra

---

<sup>5</sup> Ambos serão discutidos mais adiante nos capítulos 3 e 6, respectivamente.

área do conhecimento, o ensino de leitura precisa (e deve) ser constantemente visitado por novas pesquisas.

A reflexão que precisa existir deve questionar o ensino e também as práticas de avaliação. Porém, esse exercício reflexivo só será conveniente se para isso incluir outras temáticas que discutam os processos de aprendizagem, ensino da escrita, leitura e características da avaliação. Pois assim como em todo campo da educação, a alfabetização é um terreno interdisciplinar, tanto no que diz respeito às áreas do conhecimento, como no que tange a suas dimensões sociais, políticas e pedagógicas.

É essa complexidade em torno da alfabetização que nos obriga a criar um ponto de vista multifacetado e nos leva a dialogar com um referencial construído com base na psicologia, fonoaudiologia, linguística, pedagogia, enfim, com todas as áreas que oferecem subsídios a educadores preocupados com o campo da leitura, escrita, alfabetização e letramento.

## **2.1 O conceito de leitura e sua mediação na construção de sujeitos**

Já é consenso que vivemos em uma sociedade letrada e que a leitura é uma atividade indispensável para o homem comunicar-se, entender os demais, a si mesmo e ao ambiente em que vive. Durante a ‘viagem’ que fizemos em busca de compreender o conceito de leitura, foi preciso fazer duas paradas.

A primeira parada serviu-nos para explicar que a leitura parte sempre de um esforço cognitivo de compreensão e, por isso, só existe quando é processada por sujeitos, indivíduos que possuem as características do sentido ontológico da palavra, ou seja, pessoas que desempenham uma ação intencional, com um objetivo. Nesse caso, os indivíduos constroem uma comunicação, um fato que o transforma de “indivíduo comum” em um “leitor ativo”.

A segunda parada deu-nos suporte para reforçarmos a ideia de que, para a leitura ser considerada um ato social, demanda uma compreensão da mensagem que se construiu e se deseja compartilhar.

Sendo assim, é exigência primeira da leitura que ela seja processada por indivíduos (autor e leitor) e balizada pela interação que eles estabelecem entre si. Kleiman (2010) complementa que o processo de domínio da leitura está atrelado a

um processamento de aprendizagem, não necessariamente a uma aprendizagem escolar, mas a uma construção cognitiva da vontade, ou ao objetivo de compreender o que se lê. Segundo a autora, é isso que torna esse leitor um ser ativo, ou ainda um sujeito que, durante a interação cooperativa com o autor e o texto, busca objetivos comuns.

São, portanto, os objetivos do leitor que definirão seu modo de ler quanto ao tempo (se mais rápida e pontual ou precisa e completa); ao cuidado com o sentido (se com mais atenção ou com menos atenção); e quanto ao envolvimento (se com maior ou menor interação) (KOCH e ELIAS, 2011). Esses objetivos estão atrelados a uma condição *sine qua non* nessa seara - a de que para existir leitura faz-se necessário existir compreensão. E sob essa condição, autor e leitor (sujeitos) podem estabelecer, ou ainda, construir processos constantes de elaboração de sentido para o texto lido.

Numa perspectiva mais ampla, que rompe a visão de restringir a leitura às práticas escolares, a leitura pode ser vista como uma prática social, que a inclui em outros textos e outras leituras; um instrumento para novas realidades, mas também como objeto de regulação de si mesma.

Em síntese, Solé (1998, p.44) considera:

Ler é compreender e compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Por isso é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura, e para isso tem de conhecer o que vai ler e para quê fará isso.

Outra característica da leitura é seu perfil psicolinguístico, uma vez que ela é marcada o tempo todo por um 'jogo' de previsões, de adivinhações enriquecidas pela subjetividade do leitor. Ferreiro (1987) afirma que a leitura representa um processo no qual o pensamento e a linguagem estão envolvidos em contínuas transações, que ocorrem quando o leitor, no uso do seu conhecimento, busca obter sentido, baseado no texto impresso.

Nessa caracterização da leitura e escrita como um processo psicolinguístico, Palacio (1987) ainda orienta que essas são práticas tanto pessoais

como sociais. São pessoais porque são utilizadas para satisfazer necessidades particulares, e sociais porque são utilizadas para as diversas interações sociais.

Nesse sentido, falar, escrever, ler e escutar, todos são processos psicolinguísticos, nos quais falar e escrever são processos expressivos e ler e escutar são receptivos. Todos são processos nos quais há um intercâmbio ativo de significado, porém com algumas diferenças entre si. O que diferencia a língua oral da língua escrita são, principalmente, as suas circunstâncias e seu uso, pois utilizamos a linguagem oral, sobretudo, para a comunicação imediata, e a língua escrita para uma comunicação através do tempo e do espaço (idem).

## **2.2 A construção histórica do conceito de alfabetização**

Goodman (1987) preocupou-se em discutir como se deu a construção histórica do conceito de alfabetização. O autor aponta que Huey em 1908 foi um pioneiro da psicologia, que ainda no início do século XX considerou a leitura como um processo construtivo, caracterizando-se essencialmente como uma busca de significado. Essa foi a ideia que perdurou durante os primeiros vinte e cinco anos do século XX, mas que perdeu espaço à medida que a atenção se desviou para uma tecnologia da leitura centrada no leitor principiante.

No início do século XX, nos Estados Unidos, as reformas educacionais ativeram-se na construção de um currículo que combinasse o momento econômico com uma metodologia de ensino de bases científicas. Era a explosão dos conteúdos tecnicistas, tendo como orientação as Teorias Tradicionais do Currículo, defendidas por Bobbit e Tyler (SILVA, 2004).

Nos anos 1920, o grande otimismo científico fez nascer a ideia de que as soluções para os problemas sociais, inclusive os educativos, viriam por meio das ciências que combinavam o empirismo lógico da filosofia, o behaviorismo da psicologia e a medicina. A partir daí, deu-se início aos movimentos ideológicos do entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico que chegam ao Brasil pelas mãos dos escolanovistas (NAGLE, 1976).

No campo específico da leitura, as propostas de ensino atreladas à Teoria Tradicional do Currículo, na busca por uma tecnologia educacional, somavam seus

esforços na produção de materiais preparatórios, iniciando-se na educação de crianças pequenas e se estendendo até as séries mais avançadas (SILVA, 2004).

Os materiais se prendiam em discutir habilidades bem específicas, como controle no ensino de novos vocálicos; cadernos de exercícios para prática e fixação das habilidades trabalhadas; começando com as habilidades fônicas, as relações entre ortografia e fonologia; leituras corretivas que pudessem sanar as dificuldades e implantação de testes de maturidade quanto ao domínio de habilidades. Alguns destes serão discutidos em capítulo adiante, através dos Testes ABC, promovidos por Lourenço Filho, na década de 1920.

O interessante desse breve recorte histórico é compreender que, contrariando as primeiras definições de leitura, apresentadas no início deste capítulo, neste momento, e, de acordo com as teorias desenvolvidas em tal, ler significava “identificar palavras e colocá-las juntas para conseguir textos significativos” (GOODMAN, 1987, p.13). Essa perspectiva tem sido a principal crítica aos métodos que, ao invés de prender-se à importância da palavra e à construção de seus sentidos, detêm-se a discutir a melhor maneira de decifrá-las e identificá-las. Pois, da mesma forma que as línguas escritas se relacionam com a forma oral da mesma língua, todas (escrita e oralidade) precisam representar o significado de alguma maneira compreensível, que não exija converter a linguagem escrita na oral (idem).

### **2.3 O lugar da consciência metalinguística na leitura**

Para além de uma decifração, a leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística, como de ordem cognitivo-discursiva, com a finalidade de levantar hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, participando assim de forma ativa na construção do sentido (KOCH & ELIAS, 2011). Nesse processo (de interação com a linguagem), autor e leitor devem ser vistos como ‘estrategistas’ na interação pela linguagem.

Da mesma maneira que o entendimento da leitura requer a compreensão do leitor como sujeito, faz-se necessário perceber o texto como algo que vai além de

um elemento físico, uma vez que sua produção é marcada por sinais da subjetividade do autor.

Para Koch e Elias (2011),

Texto é o lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, neles se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações lingüísticas e sociocognitivas, constroem objetos de discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes põe à disposição (p.7).

É a interação entre autor-texto-leitor que possibilita a formação de uma série de procedimentos indispensáveis para que a construção do sentido se efetive. Um deles é a motivação para a realização da leitura, já que a compreensão do texto fica prejudicada se o aluno não considerar a leitura desse texto algo relevante (KLEIMAN, 2010).

Outro procedimento é a construção da consciência metalingüística. Ter consciência dos seus objetivos e das suas condições de leitura faz do leitor um sujeito capaz de determinar suas estratégias de controle, mesmo que de forma inconsciente, a partir do que lê.

Solé (1998, p.23) acrescenta:

Além disso, os objetivos fazem da leitura um elemento para a aprendizagem, pois quando nosso conhecimento sofre uma organização, que pode ser considerada como a regulação do material lido, esse conhecimento torna-se mais completo e mais complexo, passamos a relacionar os elementos lidos com outros conceitos e os tornamos significativos (SOLÉ, 1998, p. 23).

Nesse sentido, podemos dizer que a leitura também é um princípio educativo, pois quando o leitor lança-se sobre o texto utiliza diversas ferramentas construídas pelo seu conhecimento lingüístico, sociocultural e enciclopédico em busca de um entendimento, de uma compreensão. Para autores como Kleiman (2011) e Solé (1998), quando o leitor compreende o que lê, ele está aprendendo.

No momento de aprendizagem, ocorrem no leitor ações que vão além do sentido da percepção. O exercício da leitura mobiliza e integra diversos níveis de

conhecimento, o que exige operações cognitivas de ordem superior, inacessíveis à observação e demonstração, como a inferência, a evocação, a analogia, a síntese e a análise (KLEIMAN, 2007).

Solé (1998) explica que quando o leitor se situa perante qualquer tipo de texto, e sobre qualquer um de seus componentes (título, verso, estrofe, parágrafo), os elementos deste geram expectativas, previsões de sentido, de diferentes níveis que colaborarão na formação do sentido. Essas expectativas empurram o leitor para um próximo nível e, quanto mais especializado for o leitor, mais previsões do texto serão feitas.

Daí, concluímos que “previsão textual” e “compreensão” são dois elementos diretamente proporcionais na leitura e ajudam o leitor a regular o texto de acordo com os objetivos, constituindo um passo importante para a sua consciência metalinguística. Por consequência, a falta de um desses dois elementos (previsão e compreensão) interfere no alcance do outro.

#### **2.4 Como ocorre a aprendizagem da leitura: algumas pistas principais**

No Brasil, os trabalhos na área da educação, desenvolvidos entre as décadas de 1970 e 1980, centravam suas atenções nos métodos pedagógicos e nos recursos didáticos. Essa tendência influenciava tanto a área de formação de professores quanto a área do ensino e da aprendizagem. Na análise dos procedimentos de aquisição da leitura e escrita, os trabalhos eram predominantemente metodológicos, não dando foco à aprendizagem, mas, antes, ao ensino direto e sistemático.

Muitos estudiosos têm-se debruçado sobre o desafio de compreender como a aprendizagem da leitura se processa. Foi o caso de Prescott (1955), Mason e Prater (1966), Sutton (1969), Durkin (1962, 1963, 1964, 1966), que conseguiram comprovar, em seus estudos, que as variações no aprendizado das crianças não estavam na idade cronológica delas, mas nas experiências de leitura que os programas de ensino lhes proporcionavam, ou ainda, no fato de terem passado pela pré-escola (CONDEMARIN & ALLIENDE, 2005).

Também ficou claro nas pesquisas de Brzinski e Elledge (1972) que os alunos de melhor rendimento eram aqueles que, além de terem passado pela pré-

escola, haviam prosseguido seus estudos em escolas não tradicionais que percebiam e praticavam a leitura como algo além de uma disciplina escolar (PALACIO, 1987).

A ideia que surgiu após os anos 1980 não descartava os métodos de ensino, mas orientava que a criança passasse a ter experiências com a leitura e a escrita, mesmo que esse código não tivesse sido, por completo, compreendido e apropriado, sem ser preciso que a criança passasse pela fase de ler para só depois aprender a escrever.

Percebe-se, então, que as concepções e os métodos de alfabetização, de leitura e escrita, não surgem por si só de modo aleatório, mas estão apoiados em concepções teóricas de aprendizagem que garantem que aprender a ler não requer a passagem por etapas fechadas e, sim, consistem em um processo bastante dinâmico, com o início antes mesmo da intervenção escolar. A construção da alfabetização se constrói na sala de aula, mas também se constrói através das experiências das crianças no mundo letrado, na interação com seus pares, com adultos e através de construções feitas por elas mesmas.

Alguns educadores supunham que as percepções das crianças sobre a escrita seriam globais e, portanto, o ensino da escrita deveria ser global. Em primeiro lugar, as crianças deveriam partir de textos, frases e/ou palavras, para, posteriormente, analisarem palavras em termos de seus elementos menores - as sílabas e as letras. Em contrapartida, outros educadores acreditavam que as crianças deveriam aprender, primeiro, os elementos mais simples - as letras- para, então, reuni-los em sílabas e palavras, que seriam elementos mais complexos (NUNES, BUARQUE & BRYANT, 2003).

Nas palavras de Braggio (1992), a concepção de alfabetização subjaz uma concepção sobre a natureza da linguagem, e sua aquisição fundamenta-se numa visão de homem e sociedade a ela intrinsecamente ligada. É por isso que, antes mesmo de prender-se à análise dos melhores métodos de ensino, faz-se necessário compreender os pressupostos teóricos que fundamentam o papel do leitor e explicam as ações que eles exercem no momento da leitura.

As teorias que serão explicitadas aqui apresentam diferentes olhares a respeito da natureza da leitura e sua forma de aquisição. São teorias que

apresentam concepções que vão, desde as mais cartesianas, que organizam suas explicações a partir de uma lógica, seja partindo do mais simples para o mais complexo ou do mais complexo para o mais simples, até concepções que aceitam o processo dialético da leitura por considerarem que o choque de hipóteses leva à construção do conhecimento.

No primeiro grupo de ideias, estão os métodos que nascem da psicologia behaviorista ou comportamentalista que, representadas pelo americano estruturalista Bloomfield, veem a escrita como um artifício de transcrição da fala e consideram que linguagem é um sistema que pode ser quebrado em partes menores, desconsiderando a maneira como estes constituintes interligados são usados em comunicações orais (CONDEMARIN & ALLIENDE, 2005).

Dessa forma, não há nenhuma “atenção ao significado, aos usos e funções da linguagem e ao contexto onde é produzida” (BRAGGIO, 1992, p 9). Assim, o processo de aquisição da linguagem escrita é algo mecanicamente adquirido no qual “a primeira tarefa da criança seria a de internalizar padrões regulares de correspondência entre som e soletração” (idem, p.10).

Nesse caso, ler com significado é relegado para uma etapa posterior, após as crianças já terem aprendido a ter uma consciência do fonema, representada pela capacidade do aluno de segmentar a fala em fonemas, compreendendo assim, a relação soletração - som. Daí nasce a excessiva preocupação com a decodificação mecânica da linguagem escrita, que desconsidera os investimentos infantis em buscar e construir significados e leva à perda quase total do significado (SOLÉ, 2007).

Os modelos que nascem dessa concepção são os denominados *bottom up* e *top down* (BRAGGIO, 1992; KLEIMAN, 2010, SMITH, 2003). O primeiro, fundamenta-se na ideia de que o processo de aquisição da leitura dá-se das partes para o todo, e o segundo, de que nasce do todo para as partes.

O modelo *bottom up* considera que o leitor, perante o texto, processa seus elementos, começando pelas letras, continuando com as palavras, frases e texto, ou seja, em um processo **ascendente**, sequencial e hierárquico que leva à compreensão do texto. As propostas de ensino desse modelo atribuem, então, uma

grande importância às habilidades de decodificação, pois consideram que o leitor pode compreender o texto porque pode decodificá-lo completamente (SOLE, 1998).

O segundo, modelo *top down* ou **descendente** considera que o leitor não procede letra por letra, mas usa de um conhecimento prévio cognitivo para estabelecer antecipações. Assim, quanto mais conhecimento prévio possuir, menos precisará se fixar no texto. O modelo também é hierárquico, porém, nesse caso, descendente (*idem*).

Embora bastante justificado pelos princípios da psicologia behaviorista, esses modelos não conseguem argumentos contra seus limites, pois a partir do momento que se centram no texto, numa perspectiva de decifração, não conseguem responder, por exemplo, como conseguimos compreender um texto, embora ele traga erros tipográficos ou, ainda, como o compreendemos, embora não tenhamos entendido todos os elementos dele.

Não obstante novos modelos terem surgido, é ainda comum encontrarmos difundidos no interior das escolas práticas educativas pautadas nos modelos ascendentes e descendentes, sobretudo representado (o primeiro modelo) pelo método fônico.

Porém, esse paradigma começou a ser questionado, quando as preocupações ficaram centradas em como se constroem os processos de aprendizagem e não apenas em escolher as estratégias de ensino mais eficientes. O novo ideário modificou também a forma de entender como são formulados os processos de comunicação. Nesse último ponto, os estudos desenvolvidos por Mikhail Bakhtin foram decisivos.

No pensamento bakhtiniano, o diálogo não se limita à comunicação entre pessoas que estão face a face. Mas inclui todo o processo de comunicação seja ele verbal (falado ou escrito) e não verbal. Bakhtin (2003) afirma que qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração da comunicação que foi construída pelo emissor.

Desse modo, diz Bakhtin (2003), a compreensão de uma fala é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa; toda compreensão é prece de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz. Já o ouvinte, que recebe e compreende a significação de um discurso (falado ou escrito), adota uma

atitude responsiva ativa a partir do momento que esse diálogo é processado e o receptor concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, argumenta.

Nessa perspectiva, o terceiro modelo a ser apresentado - o modelo interacionista – acredita que a leitura representa muito mais que a simples compreensão do sentido preso ao texto. O modelo sintetiza e integra outros enfoques elaborados ao longo da história, trazendo ao cenário das teorias da leitura uma reflexão de que esse processo não deve se centrar apenas no texto ou no leitor. Será por meio de alguns interacionistas (KLEIMAN, 2010, 2007, SOLÉ, 1998, GOODMAN, 1987, PAUSAS, 2004, BRAGGIO, 1992, SÁNCHEZ, 1995) que explicitaremos como se processam a leitura e sua aprendizagem.

Goodman (1987) considera que, independente da língua, do tipo de texto, e da fluência que tenha um leitor, só há um processo de leitura e este

[...] deve começar com um texto, que possua alguma forma gráfica. O texto deve ser produzido como linguagem, e o processo deve terminar com a construção de significado. Pois sem significado não há leitura, e os leitores não podem obter significado sem utilizar o processo (p.43).

Pausas (2004) complementa dizendo que, para compreender como fazemos quando lemos, devemos compreender as características dos textos no qual os leitores estão se lançando. Por exemplo, em inglês, espanhol e em português, lê-se de cima para baixo e da esquerda para a direita. Mas, os procedimentos de leitura não são tão generalistas assim.

O autor acredita que realizar uma leitura não é uma atividade simples. Ela exige a coordenação de várias outras, em que de um lado estão as atividades de atribuir um significado aos símbolos escritos (reconhecendo ou identificando as palavras escritas) e de outro, as atividades relacionadas à compreensão dos textos, que possam dar uma interpretação ao que foi construído com esses símbolos (SÁNCHEZ, 1995).

No entanto, para que esse significado possa ser construído, há uma etapa anterior que é a etapa da percepção do objeto escrito. Esta etapa é individual e tem início nos olhos ou através do tato configurando-se como a primeira percepção do material escrito. Esse material passa, então, a fazer parte de uma memória de trabalho que o organizará em unidades significativas (KLEIMAN, 2010).

A memória de trabalho marca o início do esforço do indivíduo em construir a compreensão de um texto. É ela que permite ao leitor a capacidade de “guardar” o material percebido para que possa ser utilizado posteriormente.

Porém, a memória de trabalho tem uma capacidade finita e limitada, uma vez que não consegue trabalhar com mais de aproximadamente sete unidades ao mesmo tempo e, à medida que vão entrando novos elementos, outras velhas unidades vão-se perdendo. As unidades podem ser construídas segundo critérios estabelecidos pelo sujeito. Pode ser escolhido o armazenamento de uma palavra por suas letras, suas sílabas... Ou o armazenamento de um número telefônico por combinações deste. Quanto maior for a unidade a ser guardada, mais condições de armazenamento o indivíduo terá (SMITH, 2003).

Por ser limitada e finita, a memória de trabalho também tem um tempo de validade para permanecer ativa na memória do indivíduo. Porém, esses elementos podem tornar-se disponíveis em nossa memória interna por um tempo indeterminado, sendo possível recorrermos a eles sempre que necessário. Mas para isso, é preciso tornar essas unidades significativas, ou seja, é preciso atribuir um sentido para elas (idem).

Sendo assim, a memória de trabalho é ajudada por uma memória intermediária que tornaria as informações apreendidas acessíveis, como num estado de alerta, e aqueles conhecimentos relevantes para a compreensão do texto, em questão, passariam a ser organizados na nossa memória de longo prazo (também chamada de memória semântica ou memória profunda) (KLEIMAN, 2010). Quando tornamos esses elementos da leitura significativos, ocorre a memorização compreensiva o que se difere da memorização mecânica. Essa memória significativa aumenta a possibilidade de integrarmos o conhecimento com o desafio prático (SOLÉ, 2003).

É preciso dizer que o nosso movimento ocular durante a leitura é um movimento sacádico e não linear. Na verdade, os olhos se fixam sempre num ponto mais adiante, sendo capazes, no entanto, de realizarem uma leitura periférica. A distância entre as fixações depende da dificuldade do material que está sendo lido e, em um movimento rápido, os olhos vão se movimentando e processando o objeto

junto ao cérebro, de uma maneira mais veloz do que a pronúncia desse material pela voz.

Os olhos, então, se movem num movimento progressivo, mas também retrocedem, num movimento regressivo. O fator que determina a direção do movimento é a dificuldade do material, havendo mais movimentos regressivos quando o material é mais difícil. Isto indica que o leitor eficiente vai controlando seu próprio processo de compreensão retomando o texto, relendo-o quando não o tiver compreendido (KLEIMAN, 2010).

Quando ocorre a fixação dos olhos no texto, há uma percepção clara do material focalizado. Os estudos do início do século pensavam que o olho não percebia nada durante esse movimento, já que a leitura era segmentada nas partes. Na perspectiva interacionista, acredita-se que há uma visão periférica, apesar de diminuída, que permite o leitor enxergar as palavras que rodeiam em cada fixação. Isso aponta para um fato extremamente importante: o de que grande parte do que lemos é adivinhado ou inferido e não diretamente percebido. E, claro, aquilo que percebemos depende, em grande medida, de cada indivíduo.

Por isso que a leitura também é considerada, do ponto de vista cognitivo, um jogo de adivinhações. Assim, como reconhecemos, mesmo que distante, uma pessoa conhecida por partes de suas características, durante a leitura, podemos reconhecer estruturas e associar um significado a elas, com base em algumas pistas (KLEIMAN, 2010). E, no sistema consciente da construção de sentido, as “adivinhações” vão sendo construídas e reconstruídas, conforme a necessidade do leitor.

Esse reconhecimento das características do texto está estreitamente relacionado ao nosso conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, sobre a época em que ele escreveu e aos nossos objetivos. Os leitores iniciantes, que não possuem ainda uma intimidade com os procedimentos de leitura, sentirão uma maior dificuldade em estabelecer as adivinhações, pois elas são alimentadas por práticas de leitura anteriores. Daí o fato de ser comum que o leitor iniciante use predominantemente o procedimento de decifração da letra ou palavra escrita antes da ativação do conhecimento semântico ou enciclopédico (idem).

Então, aquele aluno que lia vagarosamente sílaba por sílaba apresentaria dificuldades para lembrar o que estava no início da linha quando ele chegasse ao fim. A memória de trabalho dessa criança foi saturada num tempo precoce, e elas não tiveram condições de tornar essas unidades significativas e, portanto, não foram capazes de compreender.

Para aqueles símbolos gráficos que já possuem na nossa memória alguma representação ou amostra, a leitura será mais fácil e rápida. Por outro lado, os símbolos que são completamente novos, embora formados por partes que já conheçamos (letras), demandarão uma maior atenção no momento da leitura. Além da familiaridade com a forma escrita que a palavra apresenta, outro fator que facilita a leitura e a compreensão de uma palavra é o fato de o leitor conhecer o significado dela (SÁNCHEZ, 1995).

Então, se a criança consegue reconhecer instantaneamente as palavras, e se a palavra for a unidade trabalhada, ele poderá ler mais rapidamente e conseguirá preocupar-se com os próximos passos para a criação do sentido.

Sánchez (1995) afirma que se, ao reconhecer uma palavra, alcançamos o seu significado, então seu léxico interno e sua forma gráfica residem em nossa memória, num elemento criado por John Morton, chamado de *logogen*, para referir-se aos esquemas mentais que nos permitem “detectar (identificar) as palavras”(p.102).

A respeito dessa primeira etapa, Souza e Maluf (2004) discutem o estágio logográfico, que fora descoberto nos estudos de Uta Frith (1989)<sup>6</sup>. Esse estágio configura-se como um período em que a criança trata a palavra escrita como se fosse uma representação *picto-ideográfica* e visual do referente. Nesse *estágio logográfico*, a criança trata o texto como um desenho, e não uma escrita alfabética, ou seja, não como um código de correspondências entre determinadas letras e/ou combinações destas (grafemas) e seus respectivos sons da fala (fonemas).

---

<sup>6</sup> Embora Uta Frith tenha seus trabalhos centrados na psicologia clínica, sobretudo na investigação do autismo infantil, seus estudos trazem contribuições para todos os planos que se debruçam sobre a epistemologia do pensamento infantil. No que diz respeito à construção da leitura, foi mediante o trabalho “Autismo: explicando o enigma” que Frith (1989) nomeia as fases logográficas, alfabéticas e ortográficas.

A leitura consistirá em reconhecer, atenta ao contexto, características como o formato, coloração geral da palavra. A criança busca reconhecer o visual de palavras que encontra com grande frequência, como por exemplo, o próprio nome e de marcas de produtos estampadas em rótulos, cartazes ou divulgados pela televisão.

Ainda não há, necessariamente, nesse momento da fase logográfica, uma decodificação da palavra segmentando-a em letras e convertendo-as em som. Em alguns casos, essa decodificação ocorrerá somente nas extremidades da palavra e será usada como sinais para adivinhar o que se lê. As autoras Souza e Maluf (2004) afirmam que, nessa fase, se preservado o formato geral da palavra, a criança não perceberia caso trocassem as letras do meio da palavra, uma vez que são as primeiras e últimas letras que lhe servem de “bússola”.

A escrita influenciada pela hipótese iconográfica também se define como uma produção visual global, como um desenho, sendo que a escolha e a ordenação das letras ainda não estão sob o controle dos sons da fala. Embora essa etapa seja importantíssima para o início da leitura, faz-se necessário que a criança desenvolva estratégias de desapego dessa hipótese, uma vez que a manutenção desse comportamento exigiria muito da memória visual da criança e acabaria levando-a a uma série de erros, como o de troca de palavras (isto é, paralexia) visualmente semelhantes (SOUZA E MALUF, 2004, p.2).

Após a formação dos logogens, segundo Sánchez (1995), a criança abre a porta do sentido. Ou ainda, da via lexical, ocorrendo o emparelhamento da palavra impressa com a sua representação interna. Outra via para a construção do sentido é a fonológica, que consiste em traduzir os símbolos gráficos já analisados em fonemas. Essa estratégia é bem comum em leitores principiantes, quando se usa a linguagem oral, ou melhor, a escuta de suas próprias leituras para construir o significado (Idem).

Contrariando os modelos ascendentes, o modelo interacionista acredita que o trabalho de compreensão requer que o leitor perceba, no momento da leitura, que as palavras do texto estão dentro de um contexto.

Assim, quando nos lançamos diante de um texto, o sentido daquilo que acabamos de ler cria em nossa mente vários campos possíveis que se vão

confirmando ou não à medida que avançamos no texto. Esse campo está ligado ao contexto semântico. É nesse momento que Sánchez (1995) concorda com Braggio (1992), afirmando também que “a leitura é mais um processo psicolinguístico do que perceptivo; um processo mais de criação e confirmação de hipóteses, a partir do conhecimento prévio, sobre a linguagem e o mundo, do que de discriminação perceptiva” (SÁNCHEZ, 1995, p. 105).

Após atribuir o significado da palavra, o leitor passa a construir um significado mais amplo, não dentro da palavra e sim dentro do próprio texto, o que Solé (1998) explica como sendo a criação de expectativas também no campo semântico. Essa construção é denominada de *proposições* que, como resume Jhon Anderson, “constituem a menor unidade de conhecimentos que pode ser estabelecida com uma afirmação separada” (ANDERSON, 1980, p. 101-102 apud SÁNCHEZ, 1995).

Nesse novo processo, nossa mente, durante uma leitura, inicia não a construção de sentidos isolados, palavra por palavra, mas cria uma teia de significados, vinculados entre si, que as palavras vão permitindo criar. Sendo assim, “é fácil imaginar que se um leitor dedica um esforço demasiado à leitura das palavras, não poderá, ao mesmo tempo, considerar as diferentes proposições e encontrar algum vínculo entre elas” (idem, p. 106).

Ao contrário, essa decifração não permitirá que ele atribua um significado aos sinais, organize estes significados estrategicamente em proposições, reconstrua as relações entre essas proposições, extraia o significado geral e atribua a essas um caráter funcional! Todos esses processos exigem que recuperemos de nossa memória um conjunto de conhecimentos realmente extensos sobre a linguagem, sobre o mundo, sobre os textos, sobre a leitura etc.

O processo consiste em extrair o significado global que organiza os significados locais, chamado de *macroestrutura*, um resultado natural da compreensão. É a conhecida ideia global, comumente solicitada nos exercícios didáticos de língua portuguesa. A macroestrutura definida e exemplificada por Van Dijk (1996) também pode ser interpretada como estratégias de leituras, discutidas por Solé (1998), como estruturas textuais de compreensão, ou seja, uma tipologia ou organização característica do texto.

O reconhecimento da superestrutura do texto compõe uma organização retórica do próprio texto, que corresponde a um esquema cognitivo composto por características que são organizadas com base em uma sintaxe particular que está arquivada na memória de longo prazo dos indivíduos (autor e leitor). Essa superestrutura servirá como um recurso nas tarefas comunicativas (VAN DIJK, 1996).

Ferreiro (1983) concorda com Van Dijk (1996) ao também reconhecer que o formato do texto dá pista sobre seu sentido. A autora chama de índices, marcas textuais, o que Sánchez (1995) denominou de superestrutura, e Solé (1998), de indicadores. É por intermédio dessas marcas que os leitores tentam antecipar o texto. São as já comentadas previsões que podem trazer informações de diversas naturezas: do que o texto trata, o final da história, a finalidade dele, para quem ele se destina etc. Essa percepção faz parte do conjunto de estratégias que o leitor desenvolve para trabalhar com o texto, e podem modificar-se com o decorrer da leitura. Essa é a prova de que “não há maneira de desenvolver estratégias de leitura, senão através da própria leitura” (idem).

Isso significa dizer que, se por um lado, temos conhecimento sobre as diversas macroestruturas textuais, de outro temos vantagens no processo de elaboração dos sentidos, pois já sabemos como ‘caminhar’ por um conto, uma anedota, uma receita etc. Além da superestrutura, conhecer as formas de linguagem e a forma como o texto representa o seu autor (sua sensibilidade em relação ao público e a maneira através da qual conseguiu representar significado para esse público) afetarão fortemente a leitura.

Por ser um caminho complexo, os alunos que apresentam dificuldades na leitura podem apresentar dificuldades em todos esses processos ou em alguma combinação entre eles. Por isso, podemos encontrar um leitor que, ao se deter a ler vagorosamente cada palavra, é incapaz de construir um significado mais amplo, como podemos nos defrontar com aquele que consegue ler todas as frases, mas, mesmo assim, não consegue encontrar um sentido mais global para elas.

Com base nas dificuldades de leitura, Sánchez (1995) apresenta algumas hipóteses para tentar explicar por que algumas crianças, que não apresentam nenhum distúrbio sensorial, neurológico ou emocional, não conseguem aprender a

ler: primeiro, há um grupo de crianças cujos problemas estão situados nas funções perceptivas; segundo, pode ser que as suas dificuldades sejam de caráter psicolinguístico e; terceiro, as deficiências provêm na forma de interagir com o texto.

No que concerne às deficiências perceptivas, a hipótese mais aceitável é a de que as crianças que possuem esses tipos de deficiências podem ser consideradas crianças dislexas e possuem dificuldades para diferenciar a forma visual-ortográfica dos símbolos escritos. O problema situa-se, então, numa fase importante para leitura: a de codificação visual.

O segundo grupo está relacionado aos problemas psicolinguísticos, que podem ser encontrados em crianças que possuem alguma deficiência em sua linguagem e, por consequência, terão dificuldades para a leitura e para a escrita, uma vez que a escrita é, também, a representação da linguagem oral.

Um terceiro grupo apresenta deficiências no uso dos processos descendentes e, nesse caso, os alunos que se concentram nos processos de decodificação descuidam-se do uso da informação em um nível superior. O principal efeito desta limitação seria uma leitura bastante apegada ao texto o que, conseqüentemente, levaria às dificuldades para construir o significado.

Outro fator complicador pode ser o reduzido vocabulário oral dessas crianças. Neste caso, devemos esperar que, na maior parte dos textos, haja um número considerável de palavras novas, tanto ortográfica quanto oralmente, dificultando o reconhecimento dos logogens, e daí todo esforço recai sobre a decodificação.

Outra dificuldade possível é o fato de a criança não ter um conhecimento prévio sobre o assunto dos textos e, por isso, a construção do sentido global exigirá do leitor mais atenção. E, se por um lado, o conhecimento da superestrutura facilita o caminhar pelo texto, o desconhecimento dos gêneros, como poemas, parlendas, verbete, também, demandarão mais atenção para a construção do sentido.

Essa imaturidade quanto à construção do sentido faz com que alguns leitores usem seus conhecimentos de forma deficiente por acreditarem que a leitura é um processo baseado **no** texto. É preciso dizer aqui que há um caráter complicador, quanto mais os textos escolares exigem um esforço em busca de uma

informação pronta no texto, mais esse ensino prejudica o desapego, a autonomia do leitor.

No apego ao sentido **do** texto, alguns alunos tendem a construir uma representação pouco articulada, chegando a terem dificuldade em diferenciar uma informação mais relevante de uma informação menos importante. Daí a transformação do texto em uma lista de elementos que são tratados no texto (SÁNCHEZ, 1995).

É por meio dessa discussão do que fazemos quando lemos, ou do que não fazem aqueles que não conseguem ler, que tomamos consciência de que aprender a ler é algo que vai além do que adquirir um sistema de representação e envolve a capacidade de usar a linguagem de maneira mais consciente, deliberada, formal e contextualizada.

E, como consequência, os objetivos educacionais não deveriam concentrar-se somente na aprendizagem dos códigos ou no uso adaptativo desse sistema de comunicação (SÁNCHEZ, 1995, p. 114).

Em um trabalho como o nosso, que envolve leitura e avaliação, temos condições de arriscar em asseverar que a leitura é uma constante atividade avaliativa, ou autoavaliativa com base no que se lê. É necessário escolher os indicadores para construir as estratégias, realizar um julgamento sobre o que o texto trata, analisar se esse julgamento confere com o real e tomar uma decisão, se continua com a hipótese formulada sobre o sentido construído, se a transforma ou se a abandona. Todos esses passos são comuns em um processo avaliativo.

Para compreender o processo de leitura, devemos entender de que maneira o leitor, o escritor e o texto contribuem para esse processo. As características do leitor são tão importantes para a leitura como as características do texto (GOODMAN, 1987). Por isso, é necessário considerar não somente os elementos cognitivos e físicos do leitor, como também os elementos sociais e culturais, haja vista que a construção das estratégias, proposições, superestrutura e macroestrutura partirá do conhecimento prévio, do controle linguístico, das atitudes e dos esquemas conceptuais que o aluno tem.

Em outras palavras, **nunca** o leitor depende unicamente do texto para construir seu significado. “Toda leitura é interpretação e o que o leitor é capaz de

compreender e de aprender através da leitura depende fortemente daquilo que o leitor conhece e acredita *a priori*, ou seja, antes da leitura” (GOODMAN, 1987, p. 15).

## **2.5 As contribuições da psicogênese da língua escrita para a compreensão da leitura**

A dificuldade de estabelecer os limites teóricos e discursivos entre leitura e escrita ocorre quando a leitura se desenvolve não de maneira sequencial, mas de forma integrada com a fala e a escrita. Por essa razão, contemplaremos em nossa discussão algumas das contribuições advindas das pesquisas desenvolvidas pelo grupo de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Tereza Colomer nos seus estudos sobre a psicogênese da língua escrita.

Deter-nos-emos, sobretudo, nas ideias defendidas por essas autoras, segundo as quais a criança, no momento inicial da apropriação do código escrito, cria uma série de hipóteses que influenciarão a maneira como elas interagem com o material escrito no início da alfabetização.

Para a psicogênese da língua escrita, as hipóteses infantis aparecem no momento em que as crianças são desafiadas a resolver problemas e elaborar conceituações a respeito do código escrito. Quanto maior for a interação da criança com o material escrito, mais desafios aparecerão e mais elaborações serão levadas a fazer.

Teberosky e Colomer (2003) afirmam:

As hipóteses que as crianças desenvolvem constituem respostas a verdadeiros problemas conceituais, semelhantes aos que os seres humanos se colocaram ao longo da história da escrita (e não apenas problemas infantis, no sentido de respostas indissociáveis ou de erros conceituais dignos de serem corrigidos para dar lugar à aprendizagem normativa) (p. 45).

São muitas as hipóteses construídas nesse processo de alfabetização, que podem ser percebidas mediante as produções espontâneas das crianças, ou seja, quando não são frutos de cópias.

Tendo como base essas reflexões sobre a escrita das crianças, Ferreiro (2001) aponta que a leitura e a escrita, sob o ponto de vista construtivo, “seguem uma linha de evolução surpreendentemente regular” (p.19) que pode ser distinguido

em três períodos: distinção entre o modo de representação icônico e não icônico; construção de formas de diferenciação; e a fonetização da escrita (que tem início no período silábico e culmina no período alfabético).

Essa linha de evolução não é um processo passivo, ao contrário, é um tempo de conflitos que se dão no momento em que a criança constrói, abandona e reconstrói hipóteses diversas, até conseguir compreender o que lê.

Acredita-se que as crianças iniciam julgando, ou ainda classificando, o que pode ou não pode ser lido, de acordo com a quantidade, variedade e organização que as letras ocupam nas palavras. Essa combinação (quantidade e variedade interna) não tem relação com o papel que a letra exerce na palavra e sim, a duas questões básicas: 1) quantas letras são necessárias para ser possível ler (?) e 2) qual a variedade delas. Daí, explicam Teberosky e Colomer (2003) a rejeição de palavras curtas ou que contenham letras iguais.

Além de criar uma convenção gráfica, a criança pode também classificar se o texto “diz” alguma coisa, ou seja, se possui uma concepção de intencionalidade comunicativa. A partir de então, a criança compreende a escrita como um sistema simbólico com significado linguístico ou, ainda, algo passivo de leitura, de compreensão e comunicação (TEBEROSKY e COLOMER, 2003).

A terceira hipótese, conhecida como hipótese do nome, leva a criança a atribuir à capacidade comunicativa a ideia de que os códigos escritos representam os nomes dos objetos e das coisas. Uma última construção infantil é a da interpretação, ou ainda a distinção entre o que está escrito e aquilo que efetivamente pode-se ler. Nesse momento, a criança reconhece que existem partículas na escrita que compõem a frase (os artigos, as preposições, as conjunções etc), mas que são apenas elementos secundários que compõem a escrita e não, necessariamente, a leitura (FERREIRO, 2001).

Isso explicaria o fato de algumas crianças conseguirem interpretar o texto, após terem localizado um ou dois nomes substantivos e, posteriormente, conseguem “ler” toda a oração. Trata-se de uma leitura, mesmo que o sentido global, o contexto, esteja sendo mais influente que as partículas da própria frase.

Embora as aprendizagens da leitura e da escrita tenham etapas gerais ou, ainda, níveis de aprendizagem, nos quais as crianças passam de um para outro,

essa aprendizagem se dá sob diferentes variações, podendo uma criança não passar pela construção das mesmas hipóteses por que outra criança passa, nem ao mesmo tempo.

## **2.6 A construção do sentido do texto**

Muito se tem descoberto a respeito de como a leitura se constrói. Um pressuposto básico nessa construção é o de que ler é um processo pelo qual obtemos informações do código escrito; e ouvir é o processo que elaboramos para compreender as informações da linguagem oral. Sendo assim, ler é entender, compreender.

Da mesma forma, o significado de um texto não é construído pela soma de todos os significados das palavras que o compõem e sim por um

[...] ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita, a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos prévios do leitor. (ALLIENDE e CONDEMARIN, 2008, p. 31).

Diante da afirmação de Allienne e Condemarin (2008), fica claro perceber que o processo de leitura desenvolve-se, de fato, dentro do contexto das atividades da vida real. Ou seja, todo o conhecimento de mundo, as experiências de vida que as crianças adquiriram dão subsídios para a efetivação de suas leituras e para a construção do sentido das mesmas.

Tanto o conhecimento prévio como a história de vida são elementos que influenciam qualquer pessoa que se debruce sobre um texto a fim de entendê-lo e interpretá-lo.

No entanto, as crianças envolvidas na pesquisa, que possuem entre 7 e 8 anos de idade, recebem essa influência de maneira muito mais intensa. É comum que elas passem a explicar o mundo como pensam ser e não como ele, de fato, apresenta-se a elas. Esse comportamento ainda pode ser associado ao egocentrismo infantil, de marca mais expressiva na primeira infância, no qual a criança vê o mundo centrado em si mesmo, moldado de acordo com suas concepções e percepções.

Dentro do mesmo pensamento, ainda pode-se acreditar que:

Os leitores que possuem conhecimentos mais avançados sobre um tema compreendem e retêm melhor a informação contida no texto, são mais aptos para fazer inferências a partir dele e têm mais facilidade para incorporar os novos conhecimentos existentes (CONDEMARIN e MEDINA, 2005, p. 50).

Em outras palavras, a representação do mundo é construída durante a interação com o ambiente e é organizada da maneira mais viável para o uso. É, dessa maneira, que se concretiza a ligação dos sentidos do texto, ou ainda a possibilidade de entendê-lo quando as informações estão implícitas ou sugerem sátiras, ironias etc, a partir da formulação de hipóteses.

Sendo assim, tudo aquilo que se lê entra num processo de organização e reorganização “incorporando novas informações em uma espécie de sistemas de redes inter-relacionadas” (COLOMER e CAMPS, 2002, p. 36).

Como vemos, as etapas para a compreensão são várias e acontecem interligadas, no momento em que se dá a interação do leitor com o material a ser lido. O primeiro passo é captar estímulos mediante os sentidos. Em seguida, se a informação recebida for considerada relevante, inicia-se o processo de retenção na memória, o que é importantíssimo para qualquer processo de obtenção e elaboração de uma informação (idem).

Reconhecer o papel da memorização na compreensão de textos não significa estar de acordo com as práticas de leitura, que fazem da memorização o principal objetivo, e sim, admitir que o trabalho com a memória abre possibilidades para que o leitor venha a operar a informação colhida em outros níveis de dificuldades, como comparar, exemplificar e analisar.

A memória nos permite associar a nova informação com passagens já vividas, lidas, compreendidas em outras situações. É por meio desta que se dá o encontro inicial do novo com o conhecimento prévio do leitor.

## **2.7 As manifestações da leitura escolar**

Como temos constantemente exposto em nosso trabalho, a crise da educação vem sendo um objeto de pesquisa comum, mormente quando o problema

é discutir o fracasso escolar. Dentre as questões mais graves desse cenário, está a problemática que envolve a aprendizagem da leitura por crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental e ao pensamento, socialmente construído, de que é a escola a responsável pela vida leitora das crianças.

É claro que consideramos ser a escola a instituição responsável por trabalhar sistematicamente o conhecimento que foi construído, histórico e socialmente. E ela tem, dentre suas atribuições, a tarefa de ensinar suas crianças a dominar a linguagem (oral, escrita e corporal) como um objeto social.

Porém, tem sido comum perceber, no interior das salas de aula, uma prática de leitura que se manifesta apenas como um pretexto para outras atividades e outros tipos de aprendizagem. Sobre isso, Kleiman (2010) afirma que os termos leitura e aprendizagem passaram a representar o que de pior existe no ensino da língua materna, pois são costumeiramente transformados em atividades pontuais, diretivas, fazendo do aluno um ser passivo, refém de exercícios e leituras descontextualizados.

Infelizmente, Kleiman (2010) denuncia que a leitura escolar transformou-se em uma atividade árida e tortuosa e que, por isso, é vista em sala de aula com o conceito de que “leitura” não tem nenhum vínculo com uma atividade prazerosa.

Devemos lembrar que, para muitos dos nossos alunos, a leitura não é uma atividade comum no aconchego do lar, que se faz no canto preferido, que nos permite ficar isolados, sonhar, esquecer, entrar em outros mundos. Muitos deles não passaram pela experiência de ouvir histórias lidas pelos pais antes de dormirem. Sendo assim, a leitura, para boa parte do mundo infantil, será uma prática eminentemente escolar e não, de vida!

Kleiman (2010, p. 76) ainda adverte:

Para a maioria (das crianças), as primeiras lembranças dessa atividade são a própria cópia maçante, até doer a mão, de palavras da família do ‘da, a procura cansativa das palavras com dígrafos, encontros consonantais, encontros vocálicos que acabam substituindo o aconchego e o amor que é o prazer da leitura.

Quando analisamos a denúncia de Kleiman (2010), encontramos uma cadeia de problemas:

- 1) Nos trabalhos que envolvem a leitura, a escola limita-se em utilizá-la como pretexto para ensinar os códigos ortográficos;
- 2) Agindo dessa forma, esse ensino não leva em consideração o aluno e, muito menos, como a leitura será construída por ele;
- 3) Não sendo envolvido/considerado no processo de ensino da leitura, o aluno vê a leitura como uma prática distante e sem contexto;
- 4) Sendo a leitura uma prática descontextualizada, fica difícil de o aluno construir um sentido sobre ela;
- 5) Não havendo construção de sentido não há compreensão. E sem compreensão não há leitura.

Como mostraremos no decorrer do nosso trabalho, os resultados dos nossos sistemas de avaliação indicam que escolas se entendem como responsáveis pelo ensino da leitura, no entanto, ainda é comum restringirem esse ensino aos códigos ortográficos, aos sinais de pontuação, dentre outros. Esses procedimentos de ensino, ou ainda essa concepção de ensino que alia o ensino da leitura ao ensino de técnicas de leitura, segundo Goodman (1987), não leva em consideração como ela ocorre.

Como um paradoxo, a leitura pode ser o exemplo mais fiel da efetivação do aluno como sujeito, pois ler é compreender e ninguém constrói a compreensão do outro. Essa não é uma questão apenas de adoção de método, mas antes disso, é uma questão de concepção, uma escolha de como a leitura será vista e construída na vida escolar, para após, configurar-se como toda e qualquer prática de educação formal, partindo de um planejamento, sob a escolha de método, materiais didáticos e elaboração de práticas avaliativas.

Sendo assim, a escola pode entender a leitura a partir do autor, do texto ou de uma interação entre autor-texto-leitor.

Koch e Elias (2011, p. 9) enfatizam:

A concepção que explica a leitura a partir do autor, estabelece a premissa de que para considerar a língua como representação do pensamento, faz-se necessário antes disso, considerar que o dono da mensagem seja um sujeito no sentido de ser 'dono de sua vontade e de suas ações' (KOCH & ELIAS, 2011, p.9).

Nessa perspectiva, o texto é visto como um produto do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor senão ‘captar’ essa representação, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo pois, um papel passivo.

A leitura, então, passa a ser entendida de acordo com aquela atividade escolar de descobrir o que o autor quis dizer, quais foram as suas intenções, sem considerar as experiências do leitor e seus conhecimentos prévios e, principalmente, sem se preocupar com a interação que estes últimos estabelecem com o texto. Essa será a concepção também presente nos livros didáticos que, comumente, utilizam os textos como ‘pretexto’ para ensinar regras ortográficas ou gramaticais (KLEIMAN, 2010).

A concepção que considera o texto como foco principal compreende o leitor como alguém “sujeitado” ao sistema, dono de uma “não consciência” (KOCH e ELIAS, 2011). Nessa concepção, a língua é um código linear, que precisa ser decodificado e encontrado seu sentido preso às palavras.

Quando a concepção de leitura encontra-se na interação autor-texto-leitor os envolvidos são vistos como sujeitos ativos que interagem, dialogam, constroem-se e são construídos durante o texto. Nessa perspectiva, o sentido é algo construído no momento da interação, e não algo que já está impresso, em uma folha dobrada de livro.

E, muito embora saibamos que para ler é preciso decodificar, a leitura nesse caso rompe com a decodificação, tornando-se uma atividade interativa e construtiva de sujeitos e sentidos que “requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo” (KOCH e ELIAS, 2011, p.9). Esses saberes podem ser considerados como as experiências e os conhecimentos do leitor.

Essas variáveis, nascidas dos conhecimentos prévios, das experiências de vida dos alunos aumentam a variedade das características de leitura que poderão ser encontradas na escola. E, somente a partir de um referencial teórico capaz de levar em consideração os contextos e as ações dos sujeitos, será possível identificar, discutir e compreender os fenômenos que envolvem a leitura.

Por isso, explicitamente, esclarecemos que nossos achados serão discutidos tendo como mote as contribuições do modelo interativo de leitura, que nos permitirão entender diversas variações.

### **3 AVALIAÇÃO DA CONSTRUÇÃO DA LEITURA: POR QUE SE PREOCUPAR?**

Sendo fácil compreender estar a avaliação vinculada ao cuidado com a qualidade da educação, também, é possível compreender que a alfabetização não somente contribui como possibilita a escola cumprir parte de sua função em tornar possível o exercício da cidadania daqueles que fazem parte dela.

Sentir-se cidadão é ter acesso aos direitos civis, sociais e políticos impostos por sua nação. Isso vai desde a consciência de possuí-los até o direito de poder lutar por eles. Ademais, o cotidiano de um cidadão é permeado por várias atividades que requerem habilidades de leitura. Necessidades simples, como tomar um ônibus, anotar um recado, procurar um emprego no jornal, necessitam de um conhecimento elaborado, básico: o domínio do código de leitura.

Conforme lembra-nos Luckesi (2006, p. 61), “não há como compreender e desempenhar razoavelmente uma atividade produtiva sem um mínimo de compreensão dos complexos processos de produção dentro dos quais vivemos”, e nosso código escrito é um desses processos.

É a alfabetização do aluno a responsável por mediar a garantia de seu rendimento escolar, uma vez que, após alfabetizado, o aluno tem condições de utilizar-se da leitura e escrita, fator que possibilita a condição de se inserir no mundo social, além de expandir conhecimentos, dar acesso a habilidades das diversas áreas do conhecimento, sistematizar o pensamento, enriquecer o vocabulário, compreender melhor o material escrito a que tem acesso, e principalmente, ser capaz de imprimir sua própria palavra, sua própria ideia.

Por isso, a temática da alfabetização e letramento, em especial, alfabetização de crianças, sempre ocupou lugar especial nos livros de pesquisa acadêmica. Muito foi escrito e vislumbrado desde que a situação do rendimento escolar das crianças brasileiras foi incorporada pelas agendas de acordos internacionais e pelos planos de educação dos gestores públicos. Por razões ligadas à própria História brasileira, apresentamos, há muito tempo, um dos piores índices de alfabetização, estando abaixo, inclusive, de outros países da América do Sul com situação econômica similar.

Nas duas primeiras décadas do século XX, o número de analfabetos, no Brasil, ultrapassava os 80% (PAIVA, 1976). Seguidamente, a primeira série escolar foi o ponto de fracasso do sistema educacional brasileiro: do total de crianças que se matricularam no primeiro ano, em 1944, apenas 4% concluíram o primário sem reprovações. Dos 96% restantes, menos da metade concluía o primeiro ano (PATTO, 1996).

Infelizmente, quarenta anos mais tarde, altos índices de analfabetismo permaneciam sem grandes alterações, ao contrário, o que ocorria era uma reincidência no fracasso em alfabetização (SOARES, 2003). Os anos 1980 não foram muito promissores porque para cada mil crianças que ingressavam na primeira série do primeiro grau, atualmente 2º ano, menos da metade conseguia ingressar na série seguinte. Os demais eram reprovados ou evadidos. Dessas mil crianças, menos de 20% concluía a oitava série e, aproximadamente, 0,7% chegava ao ensino superior (SOARES, 2002).

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia, em março de 1990, apresentou mais uma vez uma realidade mundial caótica:

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário: mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento.
- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais.
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (UNESCO, 1990).

O Brasil não estava longe dessa realidade. Pelo contrário, acompanhado por Índia, Paquistão, México, Bangladesh, China, Egito, Nigéria e Indonésia, tornava-se o alvo principal por apresentar as piores taxas de escolarização e os maiores índices de analfabetismo do mundo. Por isso, ocorreu a elaboração de metas que pudessem permitir universalizar o Ensino Fundamental, uma vez que nele

estão inclusas as necessidades básicas de aprendizagem e erradicação do analfabetismo naqueles países que apresentavam baixa taxa de escolaridade.

Os dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)<sup>7</sup> apontam que o percentual da população alfabetizada funcionalmente foi de 61% em 2001 para 73% em 2011, mas apenas um, em cada 4 brasileiros, domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática. Embora tenha apresentado mudanças consideráveis, cujo número absoluto de analfabetos vem caindo ao longo dos anos, os dados do INAF ainda revelam que o Brasil possui 27% de analfabetos funcionais, dentre uma população de jovens e adultos que possuem entre 15 a 64 anos. Isso significa dizer que essas pessoas estão classificadas dentro de dois níveis:

a) Analfabetos: condição dos que não conseguem realizar tarefas simples, como a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela destes, consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.).

b) Alfabetizados em nível rudimentar: capacidade de localizar as informações explícitas em textos curtos e familiares (anúncios ou pequenas cartas), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica.

Diante de um quadro tão preocupante, é fácil justificar que um sistema de avaliação que não tenha como objetivo melhorar essa situação, não tem razão para existir.

Desse modo, podemos afirmar sem sombra para contestações, que, por ser uma prática educativa e por ser a prática educativa genuinamente intencional, a avaliação também nasce de um campo de intenções e porque não de um campo teórico específico.

Nos Estados Unidos da América, na década de 1920, ao perceber que cerca de 30% das crianças repetiam o ano, foi intensificada a preparação da leitura a fim de que os alunos pudessem estar prontos, definitivamente, para aprender. Esses métodos preparatórios, geralmente eram montados sob programas

---

<sup>7</sup> O INAF é um indicador de alfabetismo funcional que revela os níveis de alfabetismo funcional da população adulta. Tal indicador é calculado pelo Instituto Paulo Montenegro, uma organização sem fins lucrativos, vinculada ao IBOPE, que tem por objetivo elaborar e realizar projetos na área de educação.

estereotipados, sem considerar as necessidades de cada criança, nem o contexto em que elas estavam inseridas.

Não demorou muito para que essa ideia entrasse em crise. Porém, antes disso, esse período foi rico em pesquisas. No Brasil, destacaram-se, sobretudo, aquelas originadas do movimento da Escola Nova que buscava no indivíduo a explicação para o seu próprio fracasso (ALLIENDE e CONDEMARIN, 2008).

Os estudos de Patto (1996) asseveram que a explicação para o fracasso escolar das crianças, segundo os pressupostos do escolanovismo, baseavam-se na crença do talento ou fracasso individual, presentes na criança, não considerando fatores externos a ela.

Durante quase todo o século XX, houve a crença de que as crianças atingiam uma ‘maturidade neural’ e a partir de então estavam ‘prontas’ para aprender a ler. Isso se dava por volta dos 6 anos a 6 anos e meio de idade e, portanto, a educação infantil concentrava-se em preparar a criança para sua vida escolar posterior, cuidando de deixá-la pronta para a aprendizagem mais formal.

No entanto, apesar de todas as crianças chegarem a esse período, aproximadamente no mesmo tempo biológico, essa maturidade poderia ser acelerada com o uso de alguns mecanismos didáticos, como jogos, atividades que ficaram conhecidos como testes de prontidão.

Assim, dentre estes os Testes ABC<sup>8</sup> foram amplamente divulgados, realizados com crianças em fase de alfabetização, de escolas públicas e particulares. Criados em 1928 pelo educador escolanovista Lourenço Filho, tinham a Psicologia Científica como arcabouço teórico para explicar as diferenças de rendimento escolar, rompendo com o ideário da escola tradicional, cujos processos serão discutidos mais adiante.

Os Testes ABC foram criados para verificar não o nível de aprendizagem, mas sim o nível de maturidade das crianças que procuravam a escola primária para a aprendizagem da leitura e da escrita. Isto porque o escolanovista ia de encontro às ideias que, empiricamente, estabeleceram ‘*a maioria escolar de sete anos*’, assim como foi estabelecida a maioria civil de 21 anos.

---

<sup>8</sup> Recentemente (2008) os testes foram publicados na íntegra pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP.

Havia, portanto, a concordância de que

As crianças de sete anos estão aptas para a vida escolar. São capazes de ir à escola e de retornar a casa, sozinhas. Possuem desenvolvimento de linguagem, variável com o meio social, que as torna capazes de manifestar interesse pela cultura simbólica. Reproduzem, com facilidade, as palavras que se lhes dizem. Têm travado relações com o lápis, carvão ou giz, o que lhes assegura certo desembaraço de coordenação visual-motora. Desenham a seu modo. São capazes de recortar uma gravura. É nessa idade, também, que o coeficiente de egocentrismo, natural na criança, decresce consideravelmente (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 23)

No entanto, havia a discordância de que o nível de maturidade da criança não apresentava rigorosa relação com a idade cronológica, nem com a idade mental de cada aluno e, por isso, seria necessária a verificação desse desenvolvimento por meio dos Testes.

Lourenço Filho (2008) afirmava que o importante

[...] não é saber qual a idade em que a média das crianças aproveita, mas, sim, qual o momento em que esta criança, João, Benedito ou Maria, está apta para receber o ensino da leitura, com melhor aproveitamento, ou a que regime deverá ser sujeita, para que isso possa ser obtido (p. 28)

Nesse sentido, os Testes ABC traziam as condições necessárias para classificar os alunos em três grupos gerais: a) os que estavam em condições de aprender rapidamente em um semestre letivo; b) aqueles que viriam aprender no decorrer do ano inteiro; c) e as crianças ‘menos amadurecidas’ que só alcançariam a aquisição da leitura e da escrita no prazo esperado, se fosse dado a elas atenção especial com exercícios preparatórios, condições adequadas de motivação ou ‘correção’.

A partir de então, segundo Lourenço Filho, a escola poderia conhecer as características individuais das crianças e deixaria de juntar na mesma classe alunos ‘maduros’ com ‘imatuross’; alunos capazes de aprender a ler em três meses e aqueles que não aprenderiam ‘nem em três anos’, se fossem submetidos ao mesmo método. Sendo assim a escola teria um prognóstico, ou seja, a previsão dos resultados do trabalho escolar.

Outra vantagem apontada pelo autor está baseada, por se tratar de testes realizados individualmente, na possibilidade de observar aspectos do comportamento emocional, em que os professores passariam

[...] a ter uma visão mais exata das situações da aprendizagem nas crianças a seu cargo, podendo melhor orientar o ensino em cada caso. Perceberão que não existem procedimentos mágicos que ensine essas crianças a ler e que crianças diferentes aprendem segundo suas condições peculiares. (idem p.15)

Esse procedimento de avaliação da leitura e escrita não foi despertado por acaso, ele vem, atrelado à concepção de leitura construída na época e às hipóteses que se tinham quanto à aquisição desta.

Basicamente, havia quatro tendências que explicavam os processos da leitura e escrita: a) esses processos só poderiam ser compreendidos sobre uma base dinâmica, em face do texto ou material de leitura; b) esses processos devem ser compreendidos, por si mesmos, do ponto de vista de estruturas, esquemas ou formas, abandonando o ponto de vista, segundo o qual 'ler' era estabelecer conexão de elementos estáticos, ou de impressões visuais, auditivas e motrizes; c) para se tratar de aprendizagem deve-se atender a diferenças individualizadas, a fim de garantir mais rendimento coletivo e economia de tempo para o professor (daí a ideia de seletividade); d) a interpretação do texto (ideativo ou emocional) não se dá por acréscimo ou justaposição e sim do próprio comportamento global do ato de ler.

Os testes foram pensados para serem aplicados individualmente, uma vez que Lourenço Filho acreditava que as provas coletivas só colhiam os registros gráficos em questões padronizadas, e os testes criados por ele dariam a oportunidade de observar diretamente as reações de cada criança. Sendo assim, poderiam conhecer cada aluno, individualmente, sendo capaz, inclusive, de reconhecer os casos especiais de aplicação. Aconselhava aos professores realizar os testes após os três primeiros dias de aula, quando as crianças já estivessem 'acostumadas' com a rotina escolar. Já os alunos novatos deveriam ser submetidos aos testes, após as duas primeiras semanas de aula.

Em média, os testes deveriam durar oito minutos, e seria preciso contar com dois aplicadores: enquanto um realizaria a explanação do teste o outro observaria e anotaria. Os aplicadores deveriam cuidar do local da aplicação,

buscando uma sala silenciosa, isolada, iluminada. Algum lugar onde as crianças pudessem se sentir à vontade e interessadas pela atividade.

As anotações dos testes eram realizadas em quatro graus: superior, médio, inferior e nulo, o que correspondiam aos números 3, 2, 1 e 0, respectivamente. A nota máxima, então, 24 pontos, e a mínima 0. Cada grau era especificado de acordo com cada teste.

De acordo com o resultado dos testes, levantava-se um pequeno perfil por aluno que deveria ser levado em consideração para o planejamento das atividades pedagógicas dirigidas a essas crianças. Essa avaliação dava-se pela soma geral dos pontos alcançados em cada prova. E o resultado indicaria o Nível de Maturidade (NM) para leitura e escrita em termos absolutos, sem relacionar com a idade cronológica ou idade mental da criança.

Obtidos os resultados, deveria ser feita a seletividade das turmas, ordenando os alunos em crescente ou decrescente. Aquelas crianças que não obtivessem mais de 7 pontos, poderiam concluir, entretanto se não lhe fosse dada atenção devida, o ensino ser-lhe-ia inútil. Esses alunos deveriam passar, então, por exames de saúde, nível mental, emocional, etc. As turmas que receberiam essas crianças deveriam ter um número reduzido, porquanto o professor deveria trabalhar quase que individualmente.

Desde então, ocorreram muitas mudanças nos paradigmas do ensino e da avaliação da leitura e escrita. Quando o grupo de Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Alicia Lenzi, Ana Maria Kaufman, Delia Lerner e Celia Jakubowitz iniciou o trabalho na temática da Psicogênese da Língua escrita, os testes de maturidade ainda estavam em pauta. Não mais os de Lourenço Filho, porém outros que procuravam estabelecer se o aluno poderia ou não ingressar no Ensino Fundamental, ou ainda em qual turma poderia ser matriculado. No entanto, a concepção dessa nova vanguarda era de que esses testes propunham uma discriminação, já que se supunha que as crianças não saibam algo relevante sobre a escrita antes de entrar na escola.

A compreensão de que a aprendizagem deveria ser pensada sob novos ângulos também se dá por influência das teorias do conhecimento e, nesse caso, especialmente pela influência de Piaget, porquanto Emília Ferreiro foi orientanda

desse pensador. Mudou também a forma de pensar a criança, passando-se a enxergá-la como sujeito capaz de compreender o mundo e de formular teorias experimentais acerca deste mundo.

Então, o conceito de aprendizagem superou o de algo mecanicamente construído, e, por meio de exercícios que a deixaram pronta, passou a ser encarada como um processo que ultrapassasse as listas de habilidades sensório-motoras, de discriminação auditiva etc. Houve, portanto, uma compreensão de que essas habilidades estavam vinculadas à aprendizagem, mas que não a determinavam nem a definiam.

Nesse sentido, buscou-se compreender os momentos de aprendizagem como processo e não mais como método. E isso ocorreu também com a compreensão da escrita dentro dos preceitos da Psicogênese da Língua Escrita. Ao contrário dos Testes ABC, que consideravam possível fazer um prognóstico do que as crianças seriam capazes de aprender no futuro, as novas concepções utilizam-se do conceito de 'assimilação' de Piaget, em que toda informação, para ser entendida precisa ser assimilada pela criança. Dessa maneira, se em uma sala há crianças que entendem a leitura ou escrita de maneira 'X' e outra, de forma 'Y', é preciso aceitar, pois a fala do professor está sendo assimilada de diferentes modos (FERREIRO, 2001).

Portanto, foi preciso aceitar que o desenvolvimento psicogenético da inteligência ocorre por etapas que vão desde o nível sensório-motor (até por volta de 1,5 e 2 anos de idade, ou seja, antes do desenvolvimento da linguagem e do pensamento), passando por estágios do pensamento concreto (até onze, doze anos), até atingir o estágio das operações intelectuais mais abstratas (início da adolescência). Cada um desses estágios envolveria as formas de pensamento dos estágios anteriores, mas seria dotado de uma forma própria, não existente antes.

O desenvolvimento dos estágios não poderia ter sua ordem alterada, mas claro, as alterações podem ocorrer dependendo dos aspectos socioculturais e de histórias particulares de vida. Piaget considerou possível abreviar ou prolongar a duração de um estágio, do mesmo modo que poderia antecipar ou adiar cronologicamente a chegada do seguinte (PIAGET, 2009).

Além disso, é preciso aceitar que as respostas das crianças são elaboradas de acordo com o conhecimento prévio que elas têm sobre o código da leitura e escrita. Isso colocaria em questão os testes de memorização de palavras, histórias etc., pois crianças que já tivessem o hábito de ouvir histórias ou já conhecessem aquelas palavras, se sairiam melhor nos testes que as demais, ou ainda poderiam dar respostas diferenciadas levadas por experiências de vida anteriores.

Estar alheio a essas informações facilita a acreditar que, necessariamente, algo precisava acontecer internamente nas crianças para que elas pudessem se adequar à escola. Ao contrário, as ideias de Piaget concordam que a aprendizagem depende do estágio de desenvolvimento atingido pelo sujeito, mas que, em momento algum, o ambiente externo deve ser desconsiderado (idem).

Essas relações da criança com o meio, não, necessariamente, são dadas ou vivenciadas pela escola e na escola. Ao contrário, há uma dinâmica de aprendizado muito antes e concomitante a isso, sendo as crianças capazes de elaborar hipóteses sobre o modo de decifrar e grafar palavras desde cedo. Se essas hipóteses correspondem ou não às formas ortograficamente corretas é outra questão que caberá aqui discutir.

Os testes de maturação fizeram-se importantes por muito tempo porque tentaram explicar os resultados de fracasso escolar na primeira série do Ensino Fundamental. No entanto a razão para o fracasso não necessariamente precisa estar no indivíduo, ou ainda, não significa dizer que é uma questão individual de prontidão do aluno, como se acreditava.

Compartilhando com o pensamento de Ferreiro (2001), se a maturação fosse realmente a solução, o Brasil não teria índices de fracasso escolar tão grandes, uma vez que as crianças brasileiras, até o ano de 2006, só tinham a obrigação de serem matriculadas aos 7 anos de idade. É de se pensar que já deveriam estar maduras, prontas, quando, na verdade, não era o que acontecia.

Além do diagnóstico, por meio dos Testes ABC, os exercícios de prontidão também fazem “com que a escrita se apresente como um objeto alheio à própria capacidade de compreensão. Está ali para ser copiado, reproduzido, porém não compreendido, nem recriado” (FERREIRO, 2001, p. 19).

### **3.1 Programas de Avaliação em Larga Escala: breves considerações**

Como falamos em nossa Introdução, a prática da Avaliação em Larga Escala é uma prática recente no Brasil. Podemos apontar algumas experiências de avaliação em larga escala que vêm sendo realizadas no Brasil, a exemplo do Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE), Programa de Avaliação da Alfabetização de Minas Gerais (PROALFA), Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e Sistema Mineiro de Avaliação da Educação (SIMAVE), que ocorrem com crianças que estão construindo / consolidando as habilidades da leitura.

Uma outra avaliação externa, de maior abrangência, é a Provinha Brasil. Esta consiste em uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação ocorre no início e ao término do ano letivo, como forma de os gestores terem acesso ao diagnóstico do nível de alfabetização de suas crianças, além de perceberem que novas habilidades foram agregadas à aprendizagem no decorrer do ano (BRASIL, 2011).

Até 2010, a Provinha Brasil avaliava apenas a Leitura. Em 2011 foi inserida a Provinha de Matemática que foi aplicada apenas uma vez, no primeiro semestre do ano letivo, e, nos anos seguintes, seguirá a mesma metodologia da Provinha de Leitura. A Provinha Brasil não é componente obrigatório, participam desta as escolas que, livremente, quiserem aderir à proposta.

#### **3.1.1 Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP**

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tem avaliado sistematicamente a Educação Básica no Estado, desde 1996, por meio do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP.

O SARESP é uma avaliação de múltipla escolha, aplicada pela Secretária da Educação do Estado de São Paulo para alunos da rede estadual de ensino que estão no final do ano letivo do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental, e 3º ano do Ensino Médio.

Os alunos são submetidos à questões de língua portuguesa, matemática e ciências humanas (Geografia e História). Além disso, eles preenchem um questionário com as informações sobre as suas características pessoais, sócio-econômica, cultural e situação escolar. Os professores, coordenadores e diretores também são solicitados a fornecer dados relacionados ao processo de aprendizagem do aluno, à gestão da escola e à implantação de propostas pedagógicas (JUNQUEIRA, 2009, p.4).

Assim, anualmente, o SARESP afere o rendimento escolar de centenas de milhares de estudantes, colocando à disposição dos educadores e gestores do ensino, bem como das famílias e da sociedade civil, os resultados da avaliação e uma série de estudos estatísticos e pedagógicos.

Esse conjunto de informações subsidia professores e técnicos das diferentes redes de ensino no desenvolvimento de ações para a superação de problemas de aprendizagem e na proposição de situações de ensino cada vez mais significativas para os alunos. Ao mesmo tempo, instrumentaliza estudantes e pais para uma participação mais efetiva na gestão da escola, tendo em vista o seu aperfeiçoamento (idem).

Os resultados do SARESP constituem importantes instrumentos de monitoramento do ensino e reorientam também o trabalho pedagógico com o objetivo de melhorar as práticas pedagógicas em cada unidade escolar.

### **3.1.2 Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE**

O SIMAVE surgiu em 2000 com a finalidade de trazer aos alunos do sistema de ensino do Estado de Minas Gerais mais chances de aprendizagem. O sistema realiza o diagnóstico dos alunos em diversas áreas do conhecimento e níveis de escolaridade e é composto por três Programas de Avaliação: o Programa de Avaliação da Alfabetização, o PROALFA; o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB - e; o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – PAAE (RIBEIRO, 2011).

O PROALFA teve sua primeira versão em 2005. Ele verifica os níveis de alfabetização alcançados pelos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da rede pública. São avaliados os rendimentos em Língua Portuguesa dos alunos do 2º, 3º e 4º anos, sendo censitária no 3º ano (MINAS GERAIS, 2011). Em 2011, o

PROALFA foi aplicado em 270.584 alunos do terceiro ano. Assim como o PAIC, é uma avaliação diagnóstica que visa identificar nos padrões de desempenho da alfabetização o que os alunos já sabem e o que precisam saber (idem).

### **3.1.3 Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE.**

O Governo do Estado do Ceará, por intermédio da Secretaria de Educação do Estado – SEDUC - , inaugurou em 1992 a avaliação do seu sistema educacional por meio do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE.

O SPAECE surgiu como parte das políticas educacionais instauradas no segundo governo de Tasso Jereissati, dentro do Projeto Educativo para o Ceará, expresso na política “Todos pela Educação de Qualidade para Todos” (LIMA, 2008).

O SPAECE aplica, também, questionários contextuais, que, além de investigar dados socioeconômicos, consegue trazer informações quanto aos hábitos de estudo dos alunos, perfil e prática dos professores e diretores (CEARÁ, 2009).

A partir de 1995, a Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará estabeleceu que as avaliações do SPAECE seriam intercaladas com os exames promovidos pelo SAEB, ocorrendo apenas em anos pares. De acordo com Lima, (2008),

[...] isso ocorreu em virtude do reconhecimento da necessidade de tempo para explorar e trabalhar os resultados produzidos, inviabilizados também pela proximidade da realização de seus ciclos. Ademais, as mudanças dos resultados em educação não se processam e materializam de forma imediata. (p.121)

Já na vertente de avaliação de desempenho, o SPAECE avalia as competências e habilidades de todos os alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, das escolas municipais e estaduais, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Assim como as demais avaliações externas, o SPAECE faz uso de testes, compostos por itens que são elaborados por professores da rede pública de ensino em oficinas promovidas pela SEDUC.

Em 2007, o SPAECE ampliou sua abrangência avaliativa quando incorporou a avaliação da alfabetização das crianças e tornou a avaliação do Ensino Médio censitária para todos os anos escolares.

Sendo assim, o SPAECE passou a avaliar o nível de alfabetização das crianças matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental, por meio do SPAECE-Alfa; e o desempenho dos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, além da avaliação de todos os anos do Ensino Médio.

Percebe-se que a idealização do SPAECE-Alfa surge em decorrência da prioridade do atual governo na alfabetização das crianças logo nos primeiros anos de escolaridade, expressa através do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC).

O SPAECE-Alfa, dentro desse contexto, consiste numa avaliação anual, externa e censitária, para identificar e analisar o nível de proficiência em leitura dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas da Rede Pública (estaduais e municipais), possibilitando construir um indicador de qualidade sobre a habilidade em leitura de cada aluno. Esse indicador permite estabelecer comparações com os resultados das avaliações realizadas pelos municípios e pelo Governo Federal (Provinha Brasil) (CEARÁ, 2009, p.26).

#### **4. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: DA LINHA DO TEMPO AOS SEUS MÚLTIPLOS ALCANCES**

Para discutir avaliação, é necessário começarmos dizendo que foi Tyler quem, entre as décadas de 40 e 50, introduziu novos paradigmas de avaliação. Em seu *Eight-Year Study* (Estudo dos oito anos), concebeu que a avaliação não poderia ser entendida como uma mera mensuração e que precisava incluir uma variedade de procedimentos avaliativos, tais como testes, escalas, registros e outras formas de se obter informações sobre a aprendizagem dos alunos.

Tyler percebia a avaliação como o processo de determinação à medida que os objetivos de um programa iam sendo realmente alcançados. Sua abordagem avaliativa era constituída por sete passos: 1) Estabelecimento de metas ou objetivos gerais; 2) Classificação das metas ou objetivos; 3) Definição dos objetivos em termos comportamentais; 4) Localização de situações em que possa ser possível mostrar que os objetivos foram alcançados 5) Criação ou seleção de técnicas de mensuração; 6) Coleta de dados relativos ao desempenho e 7) Comparação dos dados do desempenho com os objetivos formulados, comportamentalmente (WORTHEN, SANDERS e FITZPATRICK, 2004).

Foi também Tyler que ressaltou a importância de fazer da avaliação uma atividade que possibilitasse um *feedback*. Em contrapartida, considerou a avaliação de aprendizagem como uma atividade final e não contínua. (DEPRESBITERIS, 1989).

A contribuição de Tyler deu-se tanto por conta de suas construções quanto pela influência que exerceria em outros estudos, que, aos poucos, foram sendo desenvolvidos. Stake adentrou no campo, e afirmou não haver uma maneira inteiramente correta de avaliar um programa educacional. O mesmo distinguiu os grupos de avaliação em dois conjuntos básicos de modelos de avaliação: um que seguia as percepções (insights) dos profissionais e outro relacionado ao pré-teste/pós-teste. A pedra de toque nas suas colocações foi a definição, batizando-a de avaliação responsiva (mais voltada para as atividades do programa e menos para seus objetivos) (VIANNA, 2000).

Cronologicamente após, Cronbach (1963) destaca que a avaliação não pode ficar presa a simples aspectos 'rotineiros e ritualísticos da mensuração', mas precisa buscar demais elementos e também oferecer meios que possibilitem o aprimoramento de currículo.

Em meados de 1960, o livro *Methodology of Evaluation*, elaborado por Scriven (1967), determinou a necessidade de diferenciar função avaliativa de objetivos, levantando uma crítica às avaliações baseadas, exclusivamente, nos objetivos. "Scriven destaca a avaliação como um processo de levantamento de dados para análise e posterior determinação do valor de um certo fenômeno" (VIANNA, 2000, p.26).

De acordo com Scriven,

[...] avaliação está ligada à determinação do valor de alguma coisa para uma certa destinação; desta forma, para avaliar cumpre determinar um universo de informações que permita ajuizar uma manifestação de valor em relação ao que se pode ser um programa, um produto, um material e não exclusivamente o rendimento escolar (Idem, p.25).

Por outro lado, o teórico enfatiza ser a avaliação apenas uma entre as muitas influências voltadas para a melhoria das políticas, práticas e decisões das instituições importantes para nós.

Contemporâneo de Scriven, Stake (1967) concentra-se na discussão de que seria importante existir um levantamento dos aspectos particulares e complexos com programa educacional para que a avaliação não viesse a ter um caráter meramente episódico, como cena acessória, mas permitir que fosse possível construir uma compreensão de todo o processo do programa.

Na vanguarda atual, Luckesi (1995) constrói a diferenciação entre os termos "verificação" e "avaliação". Sendo a avaliação o ato de verificar um fenômeno e tomar uma decisão a partir dos seus resultados. Quando essa tomada de decisão não ocorre, e não há, por parte dos professores, uma ação para melhorar os aspectos ainda não construídos, estamos diante de uma mera verificação e não de uma avaliação. Em geral, as instituições de ensino não conseguem imprimir na sala de aula uma prática de avaliação como um processo que seja capaz de delinear, obter e fornecer informações úteis para o julgamento de decisões alternativas.

Luckesi (1995) expressa que a verificação acontece por meio dos exames, estanques e pontuais. Não importa, por exemplo, como o aluno chegou àquela resposta e sim se ele chegou à resposta esperada.

Demo (1996) também segue a concepção de que a avaliação precisa ser compreendida como um instrumento aliado à aprendizagem e não como elemento de ameaça, cerceador e punitivo. O mesmo autor afirma que a escola precisa manter a consciência crítica para que não seja vítima e causadora de um “desgaste histórico e do distanciamento da sua função social” (p. 86).

Com relação aos instrumentos avaliativos, faz-se necessário obedecer à ordem do binômio “entendimento e criação”. Os instrumentos de avaliação precisam cumprir com a função social da avaliação de constatar a realidade; qualificar a realidade percebida e tomar decisão com foco nessa constatação, aliada a uma concepção pedagógica que seja construtiva (LUCKESI, 2000).

Todos os instrumentos de avaliação, sejam testes, relatórios, portfólios, questionários, fichas de observação são extensões da nossa capacidade de observar a realidade. São estratégias de coleta de dados necessários.

Os instrumentos em forma de testes podem conter itens dissertativos, como os de múltipla escolha. Segundo Sant’Anna (1995), as “questões objetivas” classificam-se como “de recordação ou evocação” (simples lembrança / complementação) ou “também de reconhecimento” (verdadeiro-falso; múltipla escolha; ordenação). Os itens de múltipla escolha são caracterizados por conter todas as opções de escolhas relacionadas com a pergunta; não havendo nenhuma absurda; pode-se marcar a resposta correta ou a incorreta; a correção é mais simples; pode ser utilizada em qualquer área de conhecimento.

Para a construção dos itens, as respostas devem pertencer à mesma família de ideia; devem estar formuladas de modo que qualquer opção sirva para resposta para não haver resposta por dedução, e o comando precisa pedir uma forma de assinalação simples.

Após a fase de aplicação do(s) instrumento(s) escolhido(s), ocorre a análise dos resultados. Esse momento é o que constitui o ato da avaliação, seguido da ação sobre a realidade observada para que possa ser melhorada.

#### **4.1 Avaliações externas e em larga escala: o que são, como funcionam e quais suas finalidades**

Independente do Programa ou da versão, a avaliação em larga escala vem cumprindo diversas funções, seja de autoavaliação, certificação, credenciamento, diagnóstico ou prestação de contas. O mais importante é que a avaliação em larga escala e os seus resultados sejam interpretados como indicador de melhoria, complementado pelo trabalho cotidiano da sala de aula. De acordo com Locatelli (2002, p. 5), “Para obter a adesão dos professores às avaliações de larga escala, é preciso que os professores entendam que essas podem ajudá-los, fornecendo informações complementares às avaliações que realizam”.

A maior resistência que existe em torno das avaliações externas é decorrente de uma falta de compreensão, desde que seja encarada como algo imposto, deliberado e possivelmente punitivo. No contraponto dessa ideia, e com base nas experiências que tivemos e dos estudos que realizamos, entendemos que a avaliação pode romper com seu papel de fornecer o desempenho do aluno, sendo utilizado pelo professor como um instrumento a mais. Seria a avaliação externa mais um ponto de partida dos professores, em busca de conhecer e compreender as construções dos seus alunos.

Comumente, os termos avaliação externa e avaliação em larga escala são utilizados como sinônimos, no entanto algumas considerações a respeito precisam ser feitas. As avaliações em larga escala são aquelas destinadas a um grande quantitativo de pessoas e são consideradas externas quando os sujeitos, direta ou indiretamente avaliados, não participam do seu planejamento, execução e trabalho com os dados. A avaliação externa pode ser diferenciada da avaliação interna por intermédio de características principais: objetivos; planejamento, execução e instrumentos utilizados.

A avaliação interna, aquela que é realizada no cotidiano da sala de aula, por seu caráter processual e contínuo, tem o objetivo de avaliar todo o processo de ensino-aprendizagem, trazendo informações importantes a respeito do desempenho do aluno, da metodologia e material didático utilizados. Já a avaliação externa, aplicada em todos os alunos de um sistema ou em uma amostra representativa deste, tem como objetivo pedagógico avaliar o desempenho escolar do aluno,

podendo também ser utilizada para avaliar sistemas escolares, definir e/ou reorientar políticas educacionais.

Conforme complementa Vianna (2005, p. 17) sobre avaliação externa,

[...] a sua (da avaliação) utilização implica servir de forma positiva na definição de novas políticas públicas, de projetos de implantação e modificação de currículos, de programas de formação continuada dos docentes e, de maneira decisiva, na definição de elementos para a tomada de decisões que visem a provocar um impacto, ou seja, mudanças no pensar e no agir dos integrantes do sistema.

Quanto ao planejamento e execução, as avaliações internas são definidas pelo professor, ou sob a decisão do colegiado escolar, seguindo orientações do Projeto Político Pedagógico da escola. Nesse caso, são definidos os momentos de avaliação, as habilidades avaliadas, a forma de registro, os tipos de instrumento e a divulgação dos resultados.

Quanto às avaliações externas em larga escala, cujo objetivo é avaliar o sistema escolar, o trabalho de planejamento, definição das habilidades avaliadas, execução da aplicação e trabalho com os dados, recorre-se a consórcios, efetuados entre empresas ou instituições, que não possuam vinculação com os sujeitos avaliados, mas que, também, não sejam alheios ao processo de ensino ao qual os alunos estão submetidos.

Belloni, Magalhães e Sousa (2007) afirmam que ainda existe uma grande polêmica acerca do grau de participação dos sujeitos internos e externos durante o processo examinado. A questão em pauta refere-se às vantagens e desvantagens de determinar que a avaliação ocorra somente a partir do olhar de sujeitos que fazem parte do fenômeno avaliado, ou de agentes externos a ele. Isso porque, em tese, os sujeitos externos possuem a vantagem de ser mais independentes e autônomos quanto às atividades desenvolvidas, tendo mais chances de alcançar uma objetividade analítica e valorativa. Em contrapartida, suas limitações devem-se ao fato de possuírem menor conhecimento sobre a realidade avaliada e por não estarem em contato, diariamente, com a dinâmica local.

Já os sujeitos internos têm a vantagem de possuir um conhecimento maior e, até mesmo, mais contextualizado do objeto a ser avaliado, mas apresentam dificuldades quanto às influências que podem exercer e do nível de objetividade que

precisariam alcançar. Por isso existem combinações ou complementaridade entre a avaliação interna, autoavaliação e avaliação externa (idem).

Outras diferenças podem ser apontadas quanto aos instrumentos utilizados: se, por um lado, a avaliação interna utiliza a observação, portfólios, registros diários, trabalhos em grupo, a avaliação externa em larga escala lança mão dos testes padronizados, elaborados com base em uma matriz de referência anteriormente definida.

É importante que tanto o sistema escolar, quanto o sistema educacional evitem o uso das avaliações externas de maneira aleatória ao processo de ensino, ocupando nenhuma ou toda a importância do ato de educar. Do mesmo modo, vale ressaltar que uma avaliação não substitui a outra e sim se complementam. Por outro lado, deve-se impedir a falta de sincronia entre os diferentes órgãos oficiais ou instituições privadas.

Em programas que têm o mesmo delineamento do PAIC e da Provinha Brasil, pode-se aspirar a alcançar um diagnóstico do desempenho dos alunos e das condições do sistema escolar, afinal os resultados são fornecidos aos gestores, diretores e professores.

Esse objetivo está associado ao princípio da Rendição de Contas - *accountability* – pois, com base na divulgação dos resultados, decorrem consequências que podem ir desde políticas de incentivos para a mobilização de professores, gestores, alunos e a sociedade, em geral, em prol da melhoria do ensino, a punições ou premiações.

Esse fator está associado ao pensamento de Klein e Fontanive (1995), para quem a avaliação em larga escala “deve ser concebida também para prover um contínuo monitoramento do sistema educacional com vistas a detectar os efeitos positivos ou negativos de políticas adotadas” (p. 22).

Isso é fundamental para se entender que a avaliação não é apenas um modo de medir conhecimentos, e sim um instrumento de melhoria da educação, um catalisador, ou ainda um mediador da aprendizagem, conforme afirma Hoffman (2006). Em segundo lugar, a avaliação deve tornar-se um instrumento natural do processo educacional, incorporado pelas equipes de gestores municipais, pela

direção das escolas, e pelos professores, sem excetuar atores sociais interessados na educação (BRASIL, 2008, p. 19).

Para cumprir objetivos tão abrangentes, que possuem consequências tão importantes para o sistema educacional, a avaliação em larga escala deve ser compreendida como um processo, uma “atividade cooperativa entre técnicos e especialistas” (VIANNA, 2005, p. 129), que pode ser comprometida caso exista descuido ou despreparo das pessoas encarregadas da elaboração dos instrumentos utilizados.

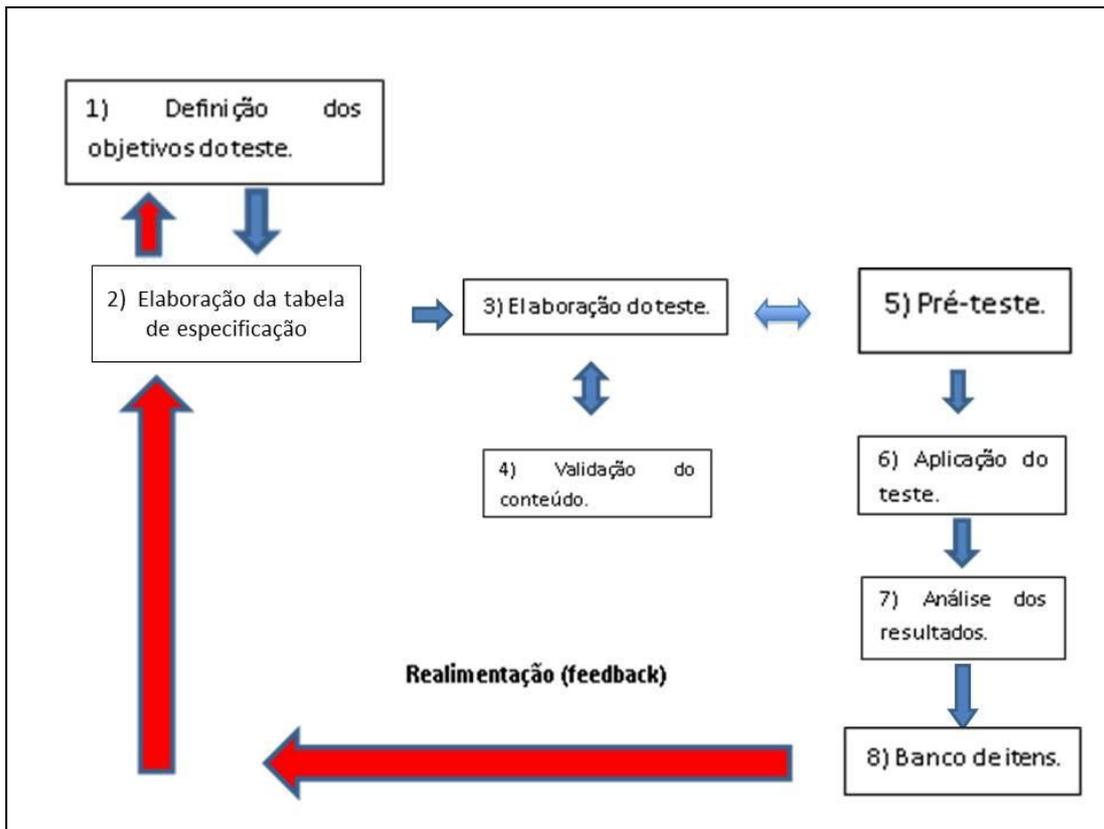
Em outras palavras, um sistema de avaliação em larga escala não se improvisa, exige experiência, juntamente com uma estrutura básica de funcionamento, controle gerencial e monitoramento que garantam a natureza do produto (*idem*). São muitos os cuidados técnicos que precisam ser tomados. Eles vão desde o orçamento das despesas, passando pela elaboração de manuais, construção de instrumentos, formação de aplicadores, definição de logística, processamento de dados, elaboração dos relatórios com resultados, até a divulgação desses.

Apesar do rigor científico e metodológico, as avaliações são costumeiramente criticadas. Argumenta-se que elas são caras, servem para aumentar o controle governamental sobre as escolas, ou que introduzem a competitividade entre elas. Isso ocorre quando o procedimento de ranking é comum (LOCATELLI, 2002).

Além disso, a interpretação equivocada desta induz à redução das matrizes curriculares às matrizes de referência ou, o que é pior, à prática constante de resolução de itens semelhantes aos das avaliações.

Além de não ser passivo de improviso, o sistema de avaliação em larga escala exige uma estrutura para funcionar sem pôr em risco o valor do produto. O modelo a seguir nos dá a ideia das fases e, conseqüentemente, da complexidade do processo de elaboração de um teste (LEITE, 2004, p.177).

**Figura 1 Passos para a elaboração de testes**



Fonte: adaptação de gráfico do estudo de Leite (2004). Uma aplicação da teoria de resposta ao item: processo, resultados e mudanças no vestibular da Universidade Federal de Roraima.

1) A primeira etapa a se cumprir é a de planejamento, que consiste na definição de objetivos e dos participantes. Nessa fase, a escolha dos responsáveis pela avaliação pode ser decisiva para todo o processo que virá. Muitas vezes, essa fase tem início com o documento de licitação, e este não admite alterações posteriores. Por essa razão, é o momento de deixar as definições entre contratado e contratante claras e precisas, principalmente o aporte logístico, o custo com todo o processo, o cronograma com os prazos esperados para recebimento e divulgação dos resultados.

Inclui-se nesse momento a definição da Matriz de Referência a ser utilizada, componente indispensável para escolha do conjunto de habilidades que nortearão no processo de elaboração dos itens. Essa Matriz precisa ser elaborada por um grupo de especialistas que a compreenda como um recorte da Matriz Curricular, que por avaliar anos escolares da educação básica, precisa ser definida tomando como ponto de partida a Base Curricular Nacional Comum da Educação Básica.

2) Num segundo momento, é preciso que se estabeleça uma Tabela de Especificação, em que se definem os tipos de itens a serem inclusos no teste, como sugere Vianna (1986, p.21): “Quando o teste é bem avaliado ele não considera apenas os comportamentos de memorização, mas também compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação”.

3) Com objetivos e tabela de especificações prontos, passa-se para a elaboração da prova, que requer definições quanto à forma desse item (dissertação, resposta curta, item de múltipla escolha etc.); apresentação (material impresso, via internet, dvd etc), e comportamento exigido (verbal, não verbal, cognitivo, afetivo, etc.) (VIANNA, 1986). Outros cuidados, nessa fase, serão discutidos mais adiante.

4) A próxima etapa é a de validação dos itens elaborados, ou seja, saber se eles estão cumprindo com o objetivo previsto e analisar se o conteúdo do teste aplicado é representativo dentro do conteúdo ensinado. Nessa fase, é aconselhável inserir alguém que não tenha participado da elaboração dos itens, mas que possua qualificação suficiente para ratificar as questões do teste com os objetivos estabelecidos.

5) O pré-teste dos itens deve ser aplicado em uma amostra representativa com características próximas ao universo de alunos a serem avaliados, o que para Vianna (2005, p. 133), em muitas situações, constitui-se um quadro bastante problemático por “não atender a princípios definidores, dando margem a discussões, com o envolvimento do grande público e o comprometimento da validade de todo o processo, que passa a não merecer a credibilidade da sociedade”.

Com ele é possível prever uma média de tempo gasto para a resolução dos itens e também perceber se há questões mal elaboradas. É só por meio deste que os instrumentos poderão ser adequados aos sujeitos integrantes do conjunto avaliado. Nesse caso, há o retorno para a elaboração da prova, eliminando ou reelaborando os mesmos.

6) Para a aplicação do teste, é importante garantir uma homogeneidade nesse processo, sendo aconselhável elaborar um manual de aplicação e uma formação prévia com os aplicadores. Antes disso, atentar para o processo de organização e impressão gráfica, o que inclui a preocupação em envolver pessoas

competentes na área de informática e comunicação social, principalmente para aqueles programas que utilizam imagens, gravuras em seus itens.

7) Organizados os dados primários, passa-se para a análise dos mesmos, e daí;

8) o armazenamento dos 'bons' itens no banco de itens.

#### **4.2 A avaliação em larga escala e as Teorias da Medida: algumas considerações**

Na fase de 'Organização e análise dos dados', os avaliadores lançam mão das Teorias da Medida. No caso das avaliações em larga escala, no Brasil, têm sido utilizadas a Teoria Clássica de Testes - TCT e/ou a Teoria de Resposta ao Item - TRI, isso porque, sendo as respostas dos examinandos o elemento nuclear do processo de medida, objetiva-se, utilizando esse instrumento, obter uma amostra de comportamentos que representem algum traço latente (não passível de observação direta). Daí a importância da Psicometria, que permite, por meio de seus princípios, quantificar, de alguma forma, esse traço latente, para que se obtenha um escore numérico.

Os primeiros estudos que envolviam a Psicometria remontam de duas situações bastante distintas: de um lado, a psicologia de orientação empirista e, por outro, a psicologia mais mentalista de Binet na França. Boring (1957) apud Pasquali (2003) organizou a história da psicometria em sete fases: a década de Galton (1880) e os trabalhos da medida sensorial; a década de Catell (1890) influenciado por Galton inaugurando a terminologia do teste mental; a década de Binet (1900) em que ocorreu o predomínio da avaliação das aptidões humanas; a era dos testes de inteligência (1910-1930) com as necessidades de selecionar recrutas para o exército da I Guerra Mundial; a década da análise fatorial (1930), pelas pesquisas de Thurstone desenvolvendo os estudos de análise fatorial múltipla e o desenvolvimento da escalonagem psicológica; a era da sistematização (1940-1980); era da Psicometria Moderna (1980), momento em que os estudos da Teoria de Resposta ao Item surgem em substituição de partes da Teoria Clássica dos Testes (PASQUALI, 2003).

Segundo Pasquali (2003, p.67), a psicometria deve ser compreendida como um ramo da Psicologia que se caracteriza por expressar o fenômeno psicológico por meio do número, ou ainda que “procura explicar o sentido que têm as respostas dadas pelos sujeitos a uma série de tarefas, tipicamente chamadas de itens” e, por isso, tem sido utilizada em processos de avaliação e seleção de indivíduos.

Na teoria da medida, o significado de uma mensuração, incluindo um escore em um teste, requer a especificação de uma comparação. Por exemplo, a mensuração de uma habilidade envolve a comparação entre a proficiência de uma pessoa e o comprimento de uma medida, como uma escala métrica.

Diversos são os estudos que têm-se preocupado em diferenciar e explorar as potencialidades de cada uma das Teorias da Medida (LORD, 1980; PASQUALI, 2003). As diferenças situam-se, principalmente, nos objetivos da Teoria Clássica das Medidas e da Teoria de Resposta aos Itens e desenrolam-se para os demais desdobramentos.

A Teoria Clássica dos Testes (TCT) preocupa-se em explicar o resultado final total, isto é, a soma das respostas dadas a uma série de itens, expressa no chamado escore total (T).

Porém, a TCT possui algumas limitações. Inicialmente, ela traz o que chamamos de ‘Grupo Dependente’, ou seja, os resultados dependem do conjunto de itens que compõem o instrumento de medida, ou seja, as características estão sempre associadas ao teste como um todo (VALLE, 1999). A habilidade de um examinando acaba sendo definida somente em termos daquele teste, em particular, não podendo realizar a comparação entre indivíduos que não realizaram as mesmas provas.

Sendo assim, a determinação de ser difícil ou fácil depende, sempre, da habilidade dos examinandos que estão sendo testados. Por existirem escalas diferentes para cada teste e não haver uma relação funcional entre elas fica difícil estabelecer comparações entre pessoas que façam testes diferentes (VALLE, 1999). Outras duas limitações da TCT referem-se à sua fidedignidade e ao erro padrão de mensuração. Isso porque, assume-se que erro padrão de mensuração (que é uma

função da fidedignidade do escore no teste) tem o mesmo valor para todos os examinandos.(LORD, 1980; VALLE, 1999).

O surgimento da Teoria da Resposta ao Item (TRI) veio preencher algumas lacunas apontadas pela TCT. A TRI configura-se uma modelagem estatística, utilizada em medidas psicométricas, que utiliza duas funções matemáticas para caracterizar os parâmetros métricos dos itens componentes de um teste: a logística e a normal padronizada (ANDRIOLA, 1998). Ambas as funções matemáticas fornecem informações sobre os parâmetros dos itens pelas suas curvas características.

A Teoria de Resposta ao Item está interessada, especificamente, na probabilidade de cada item ser respondido corretamente, de acordo com a habilidade do indivíduo que foi submetido a ele. Para Pasquali (2003), a TCT preocupa-se em produzir testes de qualidade, enquanto a TRI, em produzir itens de qualidade. Em contrapartida, a Teoria de Resposta ao Item – TRI - sugere algumas formas de representar a relação entre a probabilidade de um aluno responder corretamente a um item e seus traços latentes ou habilidades na área de conhecimento avaliada.

Uma das grandes vantagens da TRI sobre a Teoria Clássica é que ela permite a comparação entre populações, desde que submetidas a provas que tenham alguns itens comuns, ou ainda, a comparação entre indivíduos da mesma população que tenham sido submetidos a provas totalmente diferentes. Isto porque uma das principais características da TRI é que ela tem como elementos centrais os itens, e não a prova como um todo (VALLE, 1999, p. 5).

O que a TRI propõe é a utilização de modelos matemáticos que consigam representar a probabilidade de um indivíduo responder corretamente a um item de acordo com a habilidade que ele possui. Essa relação se expressa no sentido de que quanto maior a habilidade do indivíduo, maior a probabilidade de acerto no item. Para tanto, os modelos propostos dependem da natureza dos itens (dicotômicos ou não dicotômicos); do número de grupos envolvidos<sup>9</sup>; e de quantos traços latentes estão sendo medidos.

---

<sup>9</sup> Raquel Valle, 1999, designa o que pode ser chamado de grupo. Quando são citados dois grupos, ou mais, são conjuntos distintos de indivíduos, que foram amostrados de duas – ou mais – populações.

Há ainda a necessidade de garantir a unidimensionalidade e a independência local do item. A primeira característica significa que apenas uma habilidade, ou um traço latente, pode ser medido pelo item; e o segundo, que as respostas de um sujeito a diferentes itens de um teste são estatisticamente independentes. Portanto, a probabilidade de acertar um item depende, exclusivamente, do traço medido, não da ordem do item dentro do teste, do cansaço etc.

Existem três modelos matemáticos que predominam na Teoria de Resposta ao Item (um parâmetro, dois parâmetros e três parâmetros). O modelo matemático de um parâmetro foi criado por Rasch (1960). Nele, a probabilidade de resposta é determinada apenas pela diferença entre o nível do traço do indivíduo e a localização do item. O modelo de dois parâmetros leva em consideração a discriminação do item e a dificuldade. Já o de três parâmetros, além dos parâmetros 'a' e 'b', também leva em consideração o acerto ao acaso, chute ou *guessing*, representado pela letra 'c'.

Esses três modelos são constantemente utilizados, embora seja aceita a ideia de que o número de modelos que podem expressar a relação probabilidade de acerto em um item e habilidade medida é ilimitado (PASQUALI, 2003). Todos os modelos utilizam a relação entre o desempenho de um examinando em um item e o conjunto de traços presentes; pode ser descrita por uma função monotônica crescente: Função Característica do Item ou Curva Característica do Item (CCI).

## **5 O PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PAIC: INOVAÇÕES NA AVALIAÇÃO DA LEITURA DE CRIANÇAS**

Foi por conta dos sucessivos resultados (desanimadores) demonstrados pelo SAEB e, posteriormente, pela Prova Brasil, que alguns estados instituíram, em seus planos de governos, políticas educacionais capazes de melhorar os quadros de leitura e escrita dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

No Ceará, especificamente, os resultados do SPAECE em 2004 revelavam que, na 4ª série, ocorreria uma melhoria significativa nas médias tanto em Língua Portuguesa, passando de 143,6 pontos para 152,7, como em Matemática, que evoluiu de 150,9 para 158,8 pontos. Entretanto, ainda distante dos níveis desejados, que são 200 e 250 pontos, respectivamente. Lembrando que os níveis desejados reúnem as competências fundamentais para realizar uma leitura compreensiva.

Por conta disso, em 2004, a Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, cumprindo uma função de regulação, instituiu o Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar.

O Comitê foi constituído através de uma parceria com UNICEF, UNDIME/CE, INEP/MEC e SEDUC, contando também com participação das principais universidades cearenses: UVA, URCA, UECE, UFC e UNIFOR. Os objetivos do Comitê foram os seguintes: (1) Realizar uma pesquisa para avaliar a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças que estavam cursando a 2ª série do Ensino Fundamental nas escolas públicas de 48 municípios cearenses; (2) Analisar como estava sendo realizada a formação do professor alfabetizador no Estado do Ceará; (3) Observar a prática docente e condições de trabalho dos professores alfabetizadores em algumas de escolas do Estado (MARQUES; RIBEIRO; CIASCA, 2008).

Infelizmente, os resultados da avaliação realizada pelo Comitê comprovaram os resultados baixos divulgados pela Prova Brasil; anteriormente, dos 8.000 alunos que representaram a amostra, 60% dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental demonstraram não saber ler, escrever ou compreender textos. Somente 15% da amostra leram e compreenderam um pequeno texto de maneira adequada; 42% das crianças produziram um pequeno texto que, em muitos casos, eram compostos por apenas duas linhas. Nenhum texto foi considerado ortográfico

pelos avaliadores; A maioria das universidades não possuía estrutura curricular adequada para formar o professor alfabetizador. Grande parte dos professores não possuía metodologia para alfabetizar, abusava de cópias na lousa e usava muito mal o tempo de aula que era bastante reduzido: aulas começavam tarde, terminavam cedo e tinham intervalos longos.

A rotina da sala de aula era desperdiçada com cópias ou outras atividades que não ajudavam a criança a construir um conhecimento relacionado às práticas de leitura; os professores demonstravam ter dificuldades em compreender o processo de alfabetização e de realizar atividades que os auxiliassem nesse momento e que, paradoxalmente, havia, por parte dos municípios investimento em estrutura física e compra de equipamentos no intuito de reverter os resultados.

No entanto, as mudanças que precisavam ser efetivadas iam bem além das condições físicas. Era necessário criar um 'ponto de partida' para que, a partir de então, fosse realizado um trabalho contínuo e coletivo, no sentido de envolver a sala de aula, a escola, o município e o estado.

Ao concluir os trabalhos, o Comitê propôs metas prioritárias para os municípios, destacando-se priorizar a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, melhorar o sistema municipal de acompanhamento pedagógico e valorizar os professores. Em 2006, a Associação dos Prefeitos do Ceará – APRECE, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará – UNIDIME-CE, com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, assumiram o compromisso de dar continuidade às atividades instituídas pelo Comitê, dando origem, em 2006, ao Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC (idem, 2008).

O PAIC surgiu com o objetivo principal de fornecer subsídios para que as unidades municipais criem seus próprios sistemas de avaliação e com a ajuda destes possam garantir a alfabetização das crianças na idade certa, ou ainda nos dois primeiros anos do ensino fundamental (MARQUES, RIBEIRO, CIASCA, 2008).

Com o objetivo de alcançar todos os segmentos envolvidos nesse processo (professor, aluno, escolas e municípios) e, compreendendo que a alfabetização se constrói não só em um ano escolar, o PAIC surgiu com a proposta de trabalho através de cinco eixos que pudessem orientar os sujeitos, independentes da sua função: Gestão, Avaliação Externa, Literatura Infantil,

Educação Infantil e Formação de Professores Alfabetizadores. Cada um deles, possuindo questões específicas, mas interligadas entre si:

1) Gestão: responsável pela garantia do regime de colaboração entre as instâncias Estado-Município, orientando as formulações de políticas educacionais de cada município em prol da alfabetização na idade certa.

2) Avaliação Externa: garante a avaliação diagnóstica das crianças dos anos iniciais em língua portuguesa e matemática para alguns anos escolares.

3) Literatura Infantil: preocupa-se com a formação do leitor, intensificando o trabalho de letramento através de trabalhos direcionados à escola e garantia de material escrito literário.

4) Educação Infantil: representa não apenas um eixo como também a afirmação de uma concepção de que o processo de alfabetização não se dá somente em uma série específica e que a educação infantil também cumpre sua função formadora, o trabalho ocorre diretamente com os professores desse nível escolar.

5) Formação de Professores de Alfabetização: esse eixo age articulado com os resultados produzidos após o diagnóstico das crianças e daqueles que são coletados nas salas de aula, por meio das avaliações formativas. Esse eixo estabelece uma comunicação que garante as intervenções necessárias para que as crianças vençam suas dificuldades na leitura e escrita.

O Governo do Estado do Ceará o incorporou como uma política pública, a ser desenvolvida a partir de um regime de colaboração entre Estado e Municípios.

Como o presente trabalho tem foco na avaliação externa e as contribuições que esta pode trazer para a prática escolar do alfabetizador e seu aluno, as análises e discussões permanecerão em torno das atividades e atuações que o Eixo de Avaliação Externa executa.

Os testes de leitura e escrita produzidos pelo Programa Alfabetização na Idade Certa vêm sendo aplicados no 2º ano, desde 2007. Nesse intervalo (2007-2011) foram sendo elaborados novos testes para serem aplicados a todas as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas do Ceará.

Além disso, a atuação do ciclo de avaliações do PAIC foi ampliada em 2010 com a inclusão da avaliação em matemática, conforme pode ser verificado no Quadro 1:

**Quadro 1 - Histórico das Provinhas do PAIC**

Ano	Ano Escolar	Área Avaliada
2007	2º ano E.F	Língua Portuguesa: Leitura e Escrita
2008	2º ano E.F	Língua Portuguesa: Leitura e Escrita
	3º, 4º, 5º EF	Língua Portuguesa: Leitura (Prova única, com itens cedidos do CAED)
2009	2º ano EF	Língua Portuguesa: Leitura e Escrita
	3º, 4º, 5º EF	Língua Portuguesa: Leitura (Prova única)
2010	1º ano EF	Língua Portuguesa: Leitura e Escrita.
	2º ano EF	Língua Portuguesa: Leitura e Escrita
	3º ano EF	Língua Portuguesa: Leitura.
	4º, 5º anos EF	Língua Portuguesa: Leitura (prova única)
	3º,4º,5º anos EF	Matemática: Prova única, itens cedidos pelo CAED.
2011	1º ano EF	Língua Portuguesa: Leitura e Escrita.
	2º ano EF	Língua Portuguesa: Leitura e Escrita
	3º ano EF	Língua Portuguesa: Leitura.
	4º ano EF	Língua Portuguesa: Leitura
	3º ano EF	Matemática
	4º e 5º anos EF	Matemática (prova única)

Fonte: Protocolos do Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC.

Da mesma forma que outros programas de Avaliação Externa, o PAIC utiliza uma Matriz de Referência (MR) que norteia a avaliação da leitura, escrita e letramento<sup>10</sup>. Atualmente, esse documento sofreu algumas alterações, no sentido de

<sup>10</sup> Ribeiro (2003) define que alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, mas são ao mesmo tempo distintos e próximos. O primeiro está relacionado com o desenvolvimento da compreensão das regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética, e o segundo, com as possibilidades de usos e funções sociais da linguagem escrita.

ser possível, através de maior detalhamento, criar itens específicos para habilidades mais específicas.

Igualmente, como existem outros Programas e Sistemas no Estado do Ceará, foi necessário conjuminar todos os programas de avaliação de língua portuguesa para os anos iniciais através de um documento único. No entanto, para utilização desse trabalho, a Matriz analisada será a do início de 2011, uma vez que foi esse documento que orientou a elaboração da última prova do 2º ano. No ano de 2010 esse documento foi o mesmo utilizado no Programa de Avaliação SPAECE Alfa <sup>11</sup>.

As competências avaliadas pela matriz do PAIC são referentes à 'Apropriação do sistema de escrita: habilidades relacionadas à identificação, ao reconhecimento de aspectos relacionados à tecnologia da escrita' e 'Leitura: habilidades ligadas à decodificação e compreensão de palavras e textos' e serão discutidas, com mais detalhes, adiante.

Por ser o 2º ano do Ensino Fundamental o foco principal do PAIC, em todos os anos, desde 2007, sempre existe uma prova elaborada especialmente para esse ano pelo Eixo de Avaliação Externa.

Os instrumentos para a avaliação da leitura e escrita são compostos por 24 (vinte e quatro) itens, organizados em dois blocos: o primeiro bloco de itens que avalia as competências de leitura é composto por 20 itens de múltiplas escolhas, com quatro opções de respostas, apresentando uma como correta. Ou seja, eles são objetivos já que ao aluno só é possível uma única resposta diante de alternativas simples. Do mesmo modo, a correção dos mesmos é objetiva, pois nesse momento não cabe interpretação para classificar a resposta como correta (HOFFMAN, 2003).

Dentro do mesmo caderno de prova, alguns itens que avaliam a leitura possuem o comando totalmente lido pelo aplicador, outros com leitura parcial e os demais, os alunos precisam ler sozinho. Essa classificação é feita de acordo com a habilidade à qual o item está relacionado.

---

<sup>11</sup> O Spaece Alfa é realizado com os alunos do 2ª ano do Fundamental, ao final do ano letivo. As provas são elaboradas por professores da rede de ensino do Ceará, em conjunto com o MEC, e seguem a Teoria de Resposta ao Item (TRI), usada também no Saeb.

O segundo bloco, de avaliação da escrita, contém 4 itens que avalia a capacidade de escrita das crianças, através da escrita do nome próprio, palavras, frases e textos. São, portanto, de respostas dissertativas e, até 2009, apenas as crianças do 2º ano, passavam por esse tipo de item. A partir de 2010 esse tipo de item também foi incorporado à atividade avaliativa do 1º ano. Esses itens são subjetivos, uma vez que dão ao aluno a possibilidade de grafar suas respostas dentro de um padrão pessoal (idem), seja estilo de escrita (no momento de elaborar o texto) seja do processo de aprendizagem, demonstrando as habilidades já consolidadas. Por isso que, juntamente com o caderno de prova, é entregue o manual de correção da parte escrita das provas. Para essa pesquisa foram considerados apenas os itens dos descritores de compreensão textual, no qual todos avaliam habilidades vinculadas à leitura.

### **5.1 A Matriz de Referência do PAIC e a relação com a construção do conhecimento em leitura**

Que a aprendizagem da leitura se faz em um processo isso já foi afirmado. No entanto, é preciso refletir a respeito de como essas construções podem ser incorporadas pelas avaliações.

No caso das avaliações externas, a Matriz de Referência é um documento importante que pode dar pistas a respeito do aproveitamento dessas características dos processos de leitura. Para a elaboração de qualquer instrumento avaliativo, faz-se necessária a determinação dos objetivos da avaliação em questão, tornando possível entender em que medida eles foram alcançados.

Essa proposta não surge com as avaliações externas e sim com as concepções inauguradas por Tyler de avaliar com base nos objetivos educacionais. Arelada a essa concepção está a de definir as competências e habilidades a serem avaliadas.

É importante frisar que o uso de competências torna-se importante no âmbito das avaliações, somente, quando o avaliador tem a consciência de que o trabalho com as mesmas sinaliza a preocupação de transformar em objeto de ensino as situações reais e, portanto, significativas para os alunos (RUÉ, 2009).

O documento que organiza didaticamente as habilidades avaliadas é chamado de Matriz de Referência. Este precisa estar concatenado não com os conteúdos da unidade de ensino, mas com os passos do processo de aprendizagem das competências escolhidas, correspondente ao nível do ano escolar dos alunos que serão avaliados.

Esse documento organiza-se em dois conjuntos: o de competências e o de habilidades decompostas em descritores, conforme a tabela abaixo. É por essa especificação que serão elaborados os itens das provas, e cada item surge com o propósito de avaliar apenas um descritor, ou seja, uma habilidade.

**Quadro 2 - Exemplo de competências e habilidades - Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Estado do Ceará**

Competência	Descritor
1 – Distinção entre letras e outras formas gráficas	D 1 – Identificar letras entre rabiscos, desenhos, números e outros símbolos gráficos.
	D 2 - Reconhecer as letras do alfabeto.

Fonte: Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Estado do Ceará.

No entanto, para compor uma Matriz de Referência faz-se necessário que as competências e habilidades escolhidas sejam primordiais no processo de aquisição de determinada unidade de conhecimento. Em outras palavras, a escolha das competências e habilidades em leitura precisam ser aquelas que estão ligadas aos elementos centrais de aquisição desta.

Nesse sentido, é impossível que um teste avalie o desempenho de leitura em todos os aspectos na forma de como ele é apreendido pela criança, uma vez que a Matriz é um recorte que revela o que foi considerado como principal da área avaliada.

Ao mesmo tempo, é preciso considerar que as matrizes de referência, são documentos que trazem em si mesmos características da subjetividade do avaliador ou da comissão de avaliadores. Isso porque, no momento em que o avaliador define quais habilidades considera importantes, ele revela uma

intencionalidade, um julgamento daquilo que considera imprescindível para ser avaliado, de acordo com suas concepções teóricas, sua vivência pessoal e com o momento histórico e econômico no qual está inserido, uma vez que uma competência pode ser considerada essencial no mundo de hoje e não mais daqui a 15 anos.

A elaboração de uma Matriz de Referência mediante descritores, que constituem competências e habilidades, reflete uma concepção de educação que supera as concepções que privilegiam os conteúdos escolares que demandam apenas memorização destes.

A Matriz de Referência do PAIC foi por nós analisada, no sentido de investigar se houve, em sua concepção, uma associação entre processo de aquisição da leitura e escolha de descritores. Por meio da análise da mesma poderá ou não ser possível identificar os passos que a criança percorre na aquisição desse conhecimento.

A posição que os descritores ocupam na Matriz segue, a princípio, uma ordem de dificuldade. E mais uma vez, é possível correlacionar esse fato aos teóricos da avaliação por objetivos, sobretudo Bloom (1972), que define a apreensão de determinado saber quando obedece a três características: a) cumulatividade - parte do princípio de que novos conhecimentos se agregam a conhecimentos já adquiridos anteriormente e vice-versa; b) hierarquia - as formas de conceber, internalizar e utilizar determinado saber obedecem a um nível dificuldade; e c) eixo comum - ponto que unifica todas as etapas, o que faz a aquisição desse conhecimento ser coerente.

Na matriz, os descritores se apresentam sob uma ordem de dificuldade crescente, em que os primeiros trazem habilidades mais elementares, como “identificar letras entre rabiscos, desenhos, números e outros símbolos gráficos a habilidades mais complexas, ‘até’ formular hipóteses sobre o conteúdo do texto”.

A lógica da organização é compreendida, mas deve ser vista muito mais como um suporte didático, como aporte teórico, pois não é de todo modo aplicável, uma vez que, por ser o conhecimento um processo dinâmico, que depende das peculiaridades de cada sujeito, é possível que alguns fujam dessa hierarquia.

Os descritores que compõem as Provinhas dos 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos são escolhidos pedagogicamente, a partir da compreensão de quais habilidades as crianças desse ano escolar deveriam ter-se apropriado, de quais estão apropriando-se e de quais já podem ter-se apropriado.

Assim, mesmo preservando boa parte dos descritores já utilizados em Provas anteriores, a cada aplicação, o Eixo de Avaliação Externa define quais descritores compõem a Provinha, com base nos diagnósticos de anos anteriores.

Conforme já foi dito, são descritores, ou ainda, as habilidades que orientam a elaboração dos itens da provinha – unidade básica de um teste de avaliação em larga escala. Vale destacar que cada item de uma prova corresponde a somente um descritor da matriz. Todos os itens da parte de leitura são de múltipla escolha (os alunos podem escolher dentre as opções ‘1’, ‘2’, ‘3’ ou ‘4’). Já da parte escrita são abertos, ou seja, requerem que o próprio aluno elabore todas as fases da sua resposta.

Na tentativa de melhor compreender essa relação entre matriz e aprendizagem da leitura, foi realizada uma análise de como esses descritores se encaixam no processo de aquisição da leitura do código escrito. Quando necessário, os descritores serão ilustrados por itens utilizados nas próprias provas do PAIC.

Os primeiros descritores: D1 – Identificar letras entre rabiscos, desenhos, números e outros símbolos gráficos; D2 - Reconhecer as letras do alfabeto que compõem a Competência 1 – Distinção entre letras e outras formas gráficas -, estão ligados aos primeiros desafios cognitivos encontrados pelas crianças no início da alfabetização, já que as mesmas são levadas a enfrentar problemas de classificação, a partir do momento em que procuram estabelecer suas primeiras leituras e suas primeiras compreensões da representação da escrita de letras.

Ferreiro (2001, p. 28) explica que a dificuldade surge porque “todos os nossos símbolos não icônicos estão constituídos por combinações de dois tipos de linhas: pauzinhos e bolinhas. Mas alguns são chamados de letras e, outros, de números”. E não há nenhuma base conceitual clara para estabelecer tal distinção, a criança a faz, a partir do momento em que internaliza que estamos falando de dois conjuntos diferentes: aquele que pode ser lido (letras do alfabeto) e aquele que não pode ser lido (demais representações). Após conceber os dois conjuntos, é dado o

próximo passo: reconhecer os elementos individualmente, ou seja, reconhecer as letras.

A respeito desses processos, a Provinha PAIC de 2011 traz o seguinte item:

**Figura 2 Item 1 da PROVINHA PAIC 2011**

FAÇA UM "X" ONDE APARECEM A LETRA "L" E A LETRA "R".

**QUESTÃO 1**

①	J	B
②	T	P
③	S	M
④	L	R

Fonte: Protocolo 008/2011.

O item 2 refere-se à habilidade da criança em reconhecer diferentes formas de grafar uma mesma letra. É comum, durante o processo de alfabetização, que algumas escolas utilizem a letra bastão nas escritas e leituras introdutórias, uma vez que essa letra colabora com a construção do conceito de palavra, ficando mais claro onde começam e terminam cada letra e palavra, ao contrário da letra cursiva que, em uma palavra, todas as letras são escritas, com um mesmo traço. São esses limites que colaborarão com a formação do conceito de segmentação de palavras em frases e textos.

Por outro lado, a escola tem a função de fazer com que a criança compreenda os códigos da leitura e escrita como objeto social, sendo capaz de usá-los, independentemente da representação que eles apresentem, pois mesmo que a escola escolha o uso de um tipo de letra (bastão, imprensa, cursiva, etc.) o mundo escrito, no qual a criança está inserida, fornece para ela inúmeras possibilidades e variações.

Esses itens aparecem nas Provinhas do PAIC tanto trazendo um conjunto de letras como palavras. No exemplo abaixo, foi solicitado que a criança assinalasse a mesma palavra do quadro superior.

Figura 3 Item 2 da PROVINHA PAIC 2008

**QUESTÃO 2**

BOLOTA

① Botina

② *Bodéga*

③ **Bolota**

④ *Boneca*

Fonte: Caderno do aluno Prova PAIC de 2008.

O Descritor 3 da Matriz de Referência avalia a habilidade da criança em identificar as direções da escrita. Essa habilidade é um dos elementos que compõem a competência do domínio das convenções, mesmo não sendo gráficas. Tal habilidade está inserida nos aspectos técnicos que, não são suficientes para aprender a ler, mas que são determinantes. Soares (2003) afirma que ler e escrever também envolve aprender a segurar um lápis, aprender que se lê de cima para baixo e da esquerda para a direita.

Ninguém consegue aprender a ler se não internalizar e praticar essas convenções. A elaboração dos itens desse descritor passou por algumas etapas dentro do PAIC. Inicialmente, tentou-se escrever palavras que apresentassem diferentes disposições das letras.

No entanto, esse tipo de item gerava um conflito que saía da direção da escrita e entrava naquilo que pudesse ser decifrável. Além disso, palavras escritas na vertical eram perfeitamente lidas e a direção de leitura de cima para baixo também estaria correta. Após algumas reflexões, o grupo chegou ao consenso de que, ao conseguir identificar a última ou primeira palavra de um texto ou frase, a criança estaria dando informações a respeito das direções da escrita. O item do exemplo é a questão 10 da Provinha PAIC de 2011.

**Figura 4 Item 10 da PROVINHA PAIC 2011**

VEJA O TEXTO. (PAUSA). FAÇA UM "X" NA PALAVRA QUE TERMINA O TEXTO.

**QUESTÃO 10**

VIVIA A BARATINHA NUMA CASA MUITO PEQUENINA, NO CANTO DE UMA SALA DE UMA GRANDE CASA.

Mariene Cerviglieri. A Casa da Baratinha (Fragmento)

1 VIVIA  
 2 CASA  
 3 MUITO  
 4 GRANDE

Fonte: Protocolo 008/2011.

Os descritores 6, 7, 8, e 9 compõem a competência de consciência fonológica e são responsáveis em avaliar as seguintes habilidades:

**Quadro 3 - Competência de consciência fonológica**

Descritor	Habilidade
D – 6	Identificar rimas
D – 7	Contas as sílabas de uma palavra
D – 8	Identificar sílabas (consoante/vogal) no início de palavras.
D – 9	Identificar sílabas (consoante/vogal) no meio e fim de palavras

Fonte: Matriz de Referencia do Estado do Ceará

O termo consciência fonológica abrange o último desenvolvimento da habilidade referida como consciência fonêmica, a qual capacita a criança a refletir conscientemente e a manipular sons para criar novas palavras. Por isso que se refere à habilidade de refletir sobre algumas características da linguagem. As crianças que desenvolveram a consciência fonológica reconhecem que há palavras que rimam, que há palavras curtas e mais longas, que algumas começam ou terminam com o mesmo som, que a maioria delas pode ser separada em sílabas.

Esse processo é muito importante para o desenvolvimento da leitura porque o rendimento nesses itens está fortemente relacionado ao êxito na leitura. As crianças que não a possuem têm altas probabilidades de chegar a ser maus leitores. Por exemplo, as letras de “fio” podem ser reordenadas para criar “foi”.

Nesse sentido, os itens dos descritores: 7 (Decodificar palavras no padrão consoante/vogal); 8 (Decodificar palavras nos padrões: vogal, consoante/vogal/consoante, consoante/consoante/vogal); e 9 (Compreender palavras nos padrões: vogal, consoante/vogal/consoante, consoante/consoante/vogal), são todos relacionados com o trabalho de identificar e reconhecer as sílabas.

Os descritores 10, 11, 12 e 13 são da competência de decodificação e compreensão de palavras e avaliam, respectivamente: D10) a capacidade da criança de decodificar palavras formadas por sílabas canônicas (consoante/vogal); D11) a capacidade da criança de decodificar palavras formadas por sílabas nos padrões não-canônicos: vogal/consoante/vogal; consoante/vogal/consoante; consoante/consoante/vogal; D12) a capacidade da criança de ler com compreensão palavras formadas por sílabas canônicas (consoante/vogal); D13) a capacidade da criança de ler com compreensão palavras formadas por sílabas nos padrões não-canônicos: vogal/consoante/vogal; consoante/vogal/consoante; consoante/consoante/vogal.

Para os linguistas, uma leitura pode ser falada, vista ou ouvida, pois um texto escrito pode ser decifrado e decodificado por alguém que traduz esse código por meio da fala. É comum esse tipo de leitura nos primeiros anos do Ensino Fundamental, e ela é importantíssima para a criança perceber que a leitura exige pausa, pontuação, entonação e significado. Não se aprende a ler, sem passar pela fase de ouvir a leitura de quem já sabe ler. Pois ela não é realizada apenas por quem está lendo oralmente, mas também por quem está ouvindo. Isso porque ler envolve também compreender, e se a criança compreendeu o que ouviu, ela também realizou a leitura, mesmo que não a tenha decifrado.

Nessa lógica (ler = compreender) encontram-se os itens de todos os descritores que requerem compreensão, sobretudo aqueles que avaliam as habilidades de reconhecer assunto do texto, e inferir informações de um texto em

que a escrita não verbal predomina, conforme foi utilizado na Provinha 2º ano de 2011. Ao mesmo passo, a construção da leitura ocorre com base em seus segmentos, letra, palavra, e da conexão destes com produções mais elaboradas, como frases e textos. Por isso, alguns itens são elaborados sob a intenção de encontrar aquelas crianças que compreendem os textos, mas que, no momento, limitam-se à leitura de frases.

Esse passo é complexo, porque nele ocorre a interação da criança com os elementos que a própria decodificação exige (letras, sinais de pontuação e acentuação), mas também com elementos externos (leituras anteriores, história de vida, conhecimento prévio), e é esse processo que interfere, diretamente, na forma de como ela compreenderá o texto. Por isso, podemos dizer que esse processo é marcado pela conciliação dos elementos fônicos com os elementos gráficos e os elementos semânticos (LERNER, 2002).

Fica claro, portanto, que a alfabetização é um processo que envolve a representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler), mas sem dúvidas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito (SOARES, 2003).

A segunda etapa da prova avalia a compreensão de textos e, por isso, o comando dos itens passa a também ser lido pelos alunos. Aproveitaremos o momento para apresentar as habilidades dessa competência e os itens da Provinha PAIC 2º ano que foram analisados em nossa pesquisa.

A habilidade de compreender frases (Descritor 14) pretende avaliar a capacidade da criança de ler frases com estrutura sintática simples, na ordem direta (sujeito + predicado). Foram inclusos na Provinha de 2011 dois itens:

**Figura 5 Item 12 da PROVINHA PAIC 2011**

LEIA A FRASE.

A MENINA ESTÁ COMENDO.

FAÇA UM "X" NO DESENHO QUE MELHOR REPRESENTA A FRASE.

①



③



②



④



Fonte: Protocolo 008/2011.

**Figura 6 Item da PROVINHA PAIC 2011**

**QUESTÃO 13**  
**VEJA A FIGURA.**



FAÇA UM "X" NA FRASE QUE MELHOR REPRESENTA A FIGURA.

- Ⓐ AS CRIANÇAS BRINCAM DE BOLA.
- Ⓑ AS CRIANÇAS DANÇAM NA FESTA.
- Ⓒ AS CRIANÇAS ANDAM DE BICICLETA.
- Ⓓ AS CRIANÇAS COMEM CHOCOLATE.

Fonte: Protocolo 008/2011.

O descritor 15 avalia a habilidade de localizar informações no texto. Nesse caso, as crianças precisariam localizar informações explícitas em diferentes gêneros textuais. A Provinha de 2011 utilizou dois itens, um poema e um texto informativo.

**Figura 7 Item 15 da PROVINHA PAIC 2011**

**LEIA O TEXTO E RESPONDA A QUESTÃO.**

**AS BORBOLETAS**

BRANCAS  
AZUIS  
AMARELAS  
E PRETAS  
BRINÇAM  
NA LUZ  
AS BELAS  
BORBOLETAS

BORBOLETAS BRANCAS  
SÃO ALEGRES E FRANÇAS.

BORBOLETAS AZUIS  
GOSTAM MUITO DE LUZ.

AS AMARELINHAS  
SÃO TÃO BONITINHAS!

E AS PRETAS, ENTÃO...  
OH, QUE ESCURIDÃO!

Vinícius de Moraes

**DE ACORDO COM O TEXTO, QUAIS SÃO AS BORBOLETAS ALEGRES E FRANÇAS?**

- ① AS BORBOLETAS AMARELAS.
- ② AS BORBOLETAS AZUIS.
- ③ AS BORBOLETAS BRANCAS.
- ④ AS BORBOLETAS PRETAS.

Fonte: Protocolo 008/2011.

**Figura 8 Item 18 da PROVINHA PAIC 2011**

**LEIA O TEXTO E RESPONDA A QUESTÃO.**

**O DIA DAS BRUXAS**

AS CORES USADAS NO DIA DAS BRUXAS TÊM UM SIGNIFICADO ESPECIAL PARA OS SUPERSTICIOSOS. O ROXO REPRESENTA A MAGIA, O LARANJA AFASTA O MAL, E O PRETO É A COR DOS MESTRES.

www.recreioonline.com.br

**DE ACORDO COM O TEXTO, O ROXO REPRESENTA**

- ① O MAL.
- ② A MAGIA.
- ③ OS MESTRES.
- ④ OS SUPERSTICIOSOS.

Fonte: Protocolo 008/2011.

O Descritor 16 avalia a capacidade da criança em “identificar o assunto principal do texto e dizer como ele é abordado” (Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Estado do Ceará). A Provinha de 2011 utiliza dois itens para avaliar esse descritor. Um deles (questão 11) tem o texto lido pelo aplicador, e as crianças precisam realizar a leitura somente das opções de resposta. Porém todos eles restringem-se ao reconhecimento do assunto, não exigindo da criança que explique a abordagem deste.

**Figura 9 Item 11 da Provinha PAIC 2011**

**QUESTÃO 11**

**A FOCA**

LÁ VAI A FOCA  
TODA ARRUIMADA  
DANÇAR NO CIRCO  
PRA GAROTADA.  
LÁ VAI A FOCA  
SUBINDO A ESCADA  
DEPOIS DESCENDO  
DESENGONÇADA.

Disponível em: <http://banalivds.com.br> (adaptado)

**O ASSUNTO DO TEXTO É**

- ① A GAROTADA DO CIRCO.
- ② A BRIGA COM A FOCA.
- ③ A DANÇA DA FOCA.
- ④ A ESCADA DA FOCA.

Fonte: Protocolo 008/2011.

**Figura 10 Item 17 da Provinha PAIC 2011**

**LEIA O TEXTO E RESPONDA A QUESTÃO.**

**PASSARINHO FOFOQUEIRO**

UM PASSARINHO ME CONTOU  
QUE A OSTRAS É MUITO FECHADA,  
QUE A COBRA É MUITO ENROLADA,  
QUE A ARARA É UMA CABEÇA OCA,  
E QUE O LEÃO MARINHO É A FOCA...  
- XÔ, PASSARINHO! CHEGA DE FOFOCA!

Autor: José Paulo Paes.

**QUAL O ASSUNTO DO TEXTO?**

- ① A OSTRAS.
- ② A ARARA.
- ③ A FOFOCA.
- ④ A COBRA.

Fonte: Protocolo 008/2011.

O penúltimo descritor que nos importa (D17) avalia a capacidade da criança em identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. A Provinha PAIC do 2º ano de 2011 traz dois itens (questão 16 e questão 20).

**Figura 11 Item 16 da PROVINHA PAIC 2011**

**LEIA O TEXTO E RESPONDA A QUESTÃO.**

**CALDO VERDE**

**VOCÊ VAI PRECISAR DE:**  
 2 BATATAS PICADAS  
 MEIA XÍCARA DE COUVE PICADA  
 MEIA XÍCARA DE PRESUNTO PICADO  
 MISTURE TUDO NA PANELA COM ÁGUA E LEVE AO FOGO POR 10 MINUTOS.

Fonte: Coleção meus primeiros pratos -Nestlé

**ESSE TEXTO SERVE PARA**

- ① DAR UM RECADO.
- ② FAZER UM CONVITE.
- ③ ENSINAR UMA RECEITA.
- ④ FAZER UMA PROPAGANDA.

Fonte: Protocolo 008/2011.

**Figura 12 Item 20 da PROVINHA PAIC 2011**

**LEIA O TEXTO E RESPONDA A QUESTÃO.**



**CONVIDAMOS PARA O NOSSO ANIVERSÁRIO!**

**VAI TER BOLO DE CHOCOLATE E GUARANÁ!**

**ALÊ E CRIS**



QUANDO: SÁBADO 04/04  
 HORÁRIO: 14H ÀS 19H  
 LOCAL: ESPAÇO CHEZ CRIS  
 RUA HARMONIA, 2186  
 VILA MADALENA

**ESSE TEXTO SERVE PARA**

- ① VENDER BALÕES.
- ② DAR UM RECADO.
- ③ ENSINAR A FAZER BOLO.
- ④ CONVIDAR PARA UMA FESTA.

Fonte: Protocolo 008/2011.

O último descritor contemplado nas provas de 2º ano trata do D18 – Inferir informações em textos - responsável por avaliar a capacidade da criança em associar elementos presentes no texto ou que se relacionem com a sua vivência, para compreender informações não explicitadas.

A Provinha de 2011 utilizou dois itens (14 e 18) para esse descritor:

**Figura 13 Item 14 da PROVINHA PAIC 2011**

**LEIA A TIRINHA E RESPONDA A QUESTÃO.**



Copyright © 2001 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 7243

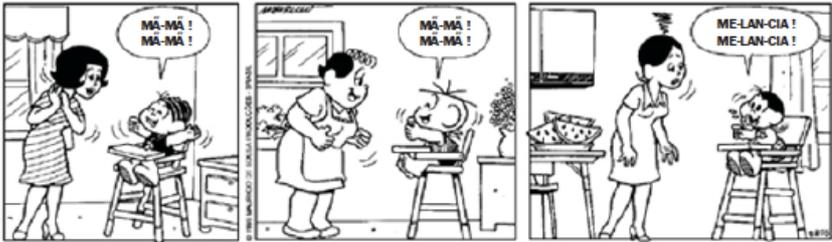
**DE ACORDO COM A TIRINHA, A MENINA SE ASSUSTOU**

- ① COM O QUE LEU NO LIVRO.
- ② COM A MAÇÃ QUE CAIU.
- ③ COM O GRITO DA MENINA.
- ④ COM O LIVRO QUE CAIU.

Fonte: Protocolo 008/2011.

**Figura 14 Item 18 da PROVINHA PAIC 2011**

**LEIA A TIRINHA E RESPONDA A QUESTÃO.**



Copyright © 1999 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 5203

**DE ACORDO COM A TIRINHA, NO ÚLTIMO QUADRINHO, A CRIANÇA QUER**

- ① ABRAÇAR.
- ② BEIJAR.
- ③ COMER.
- ④ DORMIR.

Fonte: Protocolo 008/2011.

Ao contrário da escrita, que é uma atividade de exteriorizar o pensamento, a leitura é uma atividade de assimilação de conhecimento, de interiorização e de reflexão. Como vimos no segundo capítulo desse trabalho são nesses elementos (refletir e compreender) que se concentra o principal objetivo da leitura. No entanto, alguns aspectos podem ser apontados como responsáveis pela dificuldade em compreender o que foi lido, como por exemplo, o fato de o leitor não dominar “os níveis intermediários da informação do texto” (COLOMER, CAMPS, 2002, p. 79).

Isso significa dizer que os leitores podem ainda não possuir esquemas textuais que lhe orientem quanto os propósitos do autor, ou seja, em saber a forma como o texto está organizado, sua importância e finalidade. Essa dificuldade é mais facilmente percebida em textos que possuem marcas próprias, como receitas, convites, poemas e requerem do leitor a necessidade de identificar sua finalidade ou a sua temática central. Esses elementos serão discutidos, a seguir, quando faremos a análise das entrevistas realizadas com as crianças.

## **5.2 Cuidados na elaboração de itens que avaliam leitura para avaliação em larga escala**

Os testes de avaliação em larga escala são comumente organizados em itens de múltipla escolha, também conhecidos por questões objetivas. De acordo com Vianna (1986), existem mais de 50 tipos de itens que podem ser elaborados e para aqueles que dispõem da estrutura “comando e alternativas de resposta” há uma série de orientações a serem levadas em consideração no momento da elaboração.

Comumente os testes são vistos como vilões na avaliação. De um lado posicionam-se os alunos por conta da ansiedade e tensão que estes neles provocam e, de outro, encontra-se a angústia dos professores por não saberem transformar os testes em algo que não seja uma mera cobrança de conteúdos, sem significado para o aluno (MORETTO, 2007).

Dessa forma, historicamente, os testes vêm sendo criticados por reduzirem a possibilidade de resposta das crianças, ou mesmo por não respeitarem o ritmo de concentração de cada um (nos casos dos testes que possuem comandos lidos pelos aplicadores). No entanto, as teorias da medida e as intervenções pedagógicas comprovam que é possível ter testes bem elaborados, desde que eles

obedeçam às características de quem os responderão e se proponham a conhecer somente o desempenho dos alunos.

Para Vianna (2005), existem dois pressupostos que norteiam a elaboração dos testes: Validade e Fidedignidade. O primeiro garante que o conteúdo da prova seja representativo dentro do que foi trabalhado em sala de aula. O segundo, que se estabeleçam convenções fidedignas nas correções dos testes, principalmente, para aqueles que possuem itens dissertativos.

Por intermédio das leituras realizadas principalmente em Vianna (1986, 2005), Moretto (2007), nos guias de elaboração de itens (UFJF, 2008 e UFC, 2009) e das atividades de elaboração de testes, alguns aspectos podem ser pontuados.

Como em toda avaliação por objetivos, é necessário começar pela inquietação do “porquê” e o “quê” avaliar. Essas perguntas devem ser respondidas por intermédio da Matriz de Referência que garantirá o que será medido. Segundo Vianna (1986), os elaboradores precisam compreender que “todos os objetivos educacionais importantes podem ser mensurados” (VIANNA, 1986, p.18), sendo que, quanto mais abstratos forem esses objetivos (habilidade de analisar, sintetizar e avaliar), maior será a complexidade de elaboração.

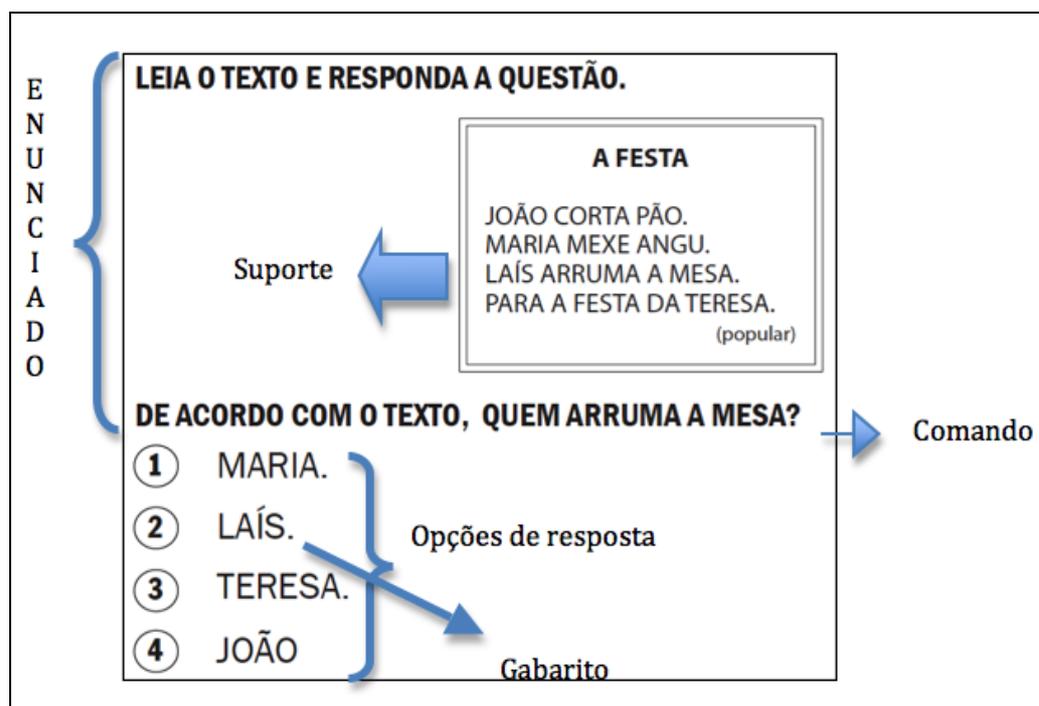
Perante a necessidade de compreender e explicar os objetivos educacionais a serem avaliados, Bloom (1972) elaborou um sistema de classificação, também chamado taxonomia para o ensino, mais precisamente para a avaliação da aprendizagem. Essa taxonomia poderia ser considerada isenta da intenção de valorizar ou menosprezar algum objetivo e todo e qualquer objetivo pode ser ajustável a ela.

O elaborador de itens, por sua vez, precisa atender a um perfil específico, que envolve ter domínio do conteúdo avaliado, ser conhecedor dos processos cognitivos dos sujeitos que serão submetidos à prova e que consiga imprimir nos itens elaborados originalidade e criatividade.

Os itens da avaliação devem ser redigidos de forma clara e objetiva, precisam contemplar conteúdos relevantes e abordá-los em suas formas conceituais, procedimentais e atitudinais. Nesse sentido, o elaborador deve evitar a construção de itens com base em elementos demasiadamente específicos e jamais poderá elaborar um mesmo item que avalie mais de uma habilidade.

Basicamente, o item de múltipla escolha é formado por enunciado (que pode trazer ou não um suporte), comando para a resposta, que se apresenta sob a forma de complementação de uma sentença ou de uma pergunta e, alternativas de resposta, sendo que apenas uma delas deve estar correta (gabarito), as demais são denominadas de distratores.

Figura 15 Componentes de um item



Fonte: Provinha PAIC 2010.

Os itens trazem, pelo menos, quatro alternativas para resposta e estas não podem possuir nenhum elemento que sugira a resposta ou que exclua a alternativa correta por simples dedução. É comum que isso ocorra quando os alunos conseguem localizar:

- a – problemas de construção gramatical;
- b – apresentação insistente da resposta correta na alternativa mais longa e mais bem elaborada.
- c – colocação da resposta certa em determinada posição (letra) preferencial ou segundo um critério constante, que permite estabelecer um padrão.
- d – existência dos mesmos elementos no suporte do item e na alternativa correta.
- e – itens inter-relacionados – a pergunta de um item ou a sua resposta permite a resposta de outro item.
- f – uso das expressões todos(as), nenhum(a), nunca e sempre.
- g – apresentação de duas ou mais alternativas com o mesmo significado, o que leva o examinando a desprezá-las. (VIANNA, 1986, p. 75)

Na tentativa de diminuir o tempo de prova, os itens direcionados às crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental possuem apenas 4 opções. Para não confundi-las, orienta-se que sejam evitadas expressões do tipo: “qual das alternativas”, “a alternativa que indica”, “assinale a resposta correta” etc. Igualmente, não é indicado pedir que a criança marque a resposta errada/incorreta, já que ela cria um efeito memória de marcar as respostas corretas e pode ser induzida ao erro por uma troca inconsciente de comando.

No caso dos itens que possuem suportes, esses precisam estar adequados ao nível de escolarização dos alunos e devem ser indispensáveis para resolver a questão. Caso optem por textos, os mesmos precisam conter título e referência bibliográfica. Se o elaborador preferir fragmentos destes, obrigatoriamente, deve preservar a compreensão do sentido global. Em caso de figuras, precisa ser garantida uma excelente qualidade gráfica.

Para itens que avaliam localização de informações ou assunto de texto, o ideal é que todos os elementos contidos nas alternativas estejam presentes no suporte (exemplo figura 16). Assim descarta um acerto por mera associação.

**Figura 16 Exemplo de item**

**QUESTÃO 10 - Leia o texto e responda a questão.**

**O AVÔ MÁGICO**

Vovô descasca as laranjas mais redondinhas que eu já vi. A casca sai inteirinha. Ele faz isso sempre no café da manhã, comigo no colo.  
Acho vovô tão alegre e bonito, com pijama branco de listras pretas e com o seu roupão cinza que combina com seu cabelo e com seu rosto gorducho e rosado.

Ana Lucia Brandão. O avô mágico (Fragmento)

**No texto, o avô usa pijama**

- A** branco de listras laranjas.
- B** branco de listras cinzas.
- C** branco de listras pretas.
- D** branco de listras rosadas.

PCD308

Fonte: Caderno do aluno nº 1 do Programa Palavra de Criança - 2009

Como demonstra o exemplo acima, o suporte (texto O Avô Mágico) é imprescindível para a resolução do item e todos os distratores obedecem à orientação de serem plausíveis. Na tentativa de evitar o acerto ao acaso, estes

devem apresentar paralelismo sintático e/ou semântico, necessitam ter a mesma extensão ou pelo menos aproximada, e não podem ser mutuamente excludentes.

### **5.3 As Provinhas do PAIC do 2º ano: abordagens e características**

Conforme já dito, o Programa Alfabetização na Idade Certa- PAIC tem avaliado as crianças do 2º ano desde 2007. Essa necessidade está atrelada ao interesse de ser construída, nas escolas públicas do Estado, uma cultura letrada, desde o ingresso da criança na escola, mas principalmente, garantindo que a aquisição dos códigos e a utilização deste como objeto social, sejam finalizadas ao término do segundo ano e que os anos posteriores da vida escolar sirvam para aprimoramento dessa leitura e escrita.

Os testes elaborados pelo PAIC são denominados Provinha, e, assim, o 2º ano do Ensino Fundamental é avaliado pela Provinha PAIC 2º ano. Esse instrumento, no período de 2007 a 2011, era construído e analisado por uma equipe de profissionais ligados ao Eixo de Avaliação Externa, professores, profissionais e bolsistas de graduação ou pós-graduação das áreas de pedagogia, estatística, comunicação social e fonoaudiologia, vinculados à Universidade Federal do Ceará.

Além da Provinha, são elaborados outros 10 (dez) documentos (Orientações Gerais, Orientações para a Aplicação, Caderno do Aplicador, Chave para Registro do Gabarito, Ficha de Controle do trabalho realizado na turma, Ficha de Cadastro de Alunos, Ficha de Registro de Gabaritos, Ficha de Registro de Alunos que não compareceram, Orientações para Reprodução/Montagem dos Cadernos e Manual de Análise da Parte Escrita). Todos compõem o que chamamos de Kit de Protocolo e são entregues às secretarias municipais de educação para que possam dar encaminhamentos à aplicação externa da prova (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO; BESSA, 2010).

Anteriormente à apresentação e entrega do kit de protocolo, os itens são construídos e passam por um pré-teste. Conforme a exigência do processo, o pré-teste acontece de acordo à escolha de amostra que as condições estatísticas sugerem. Só após o pré-teste, com base na análise dos cadernos destes, é que são elaborados os documentos que comporão o *kit* de Protocolo.



relacionado ao descritor de número 8. No último quadro, encontram-se as descrições dos descritores com suas respectivas habilidades.

Percebe-se que, através desse relatório, o professor poderá fazer uma leitura do desempenho dos alunos utilizando-se de três caminhos: i) identificar o desempenho do aluno em todo o teste, percebendo em quais habilidades ele demonstrou maior dificuldade; ii) realizando uma leitura por habilidade, identificando qual delas, aparentemente, demonstra maior dificuldade para seus alunos e iii) compreendendo a situação de sua turma dentro de todo o teste. Por intermédio desse tipo de análise os professores poderão ter alguns elementos a serem agregados em seus planejamentos de aula a fim de intervir no processo de aprendizagem de seus alunos (RIBEIRO et. al, 2009) priorizando as habilidades de menor acerto no trabalho de sala de aula. Só então, poderá ter se efetivado uma avaliação, no sentido conceitual que a palavra traz.

## 6 TRILHA METODOLÓGICA: OS CAMINHOS DA PESQUISA.

“Venho de longe e vou para longe:  
mas procurei pelo chão os sinais do meu caminho”  
Cecília Meireles

A pesquisa científica é uma produção social, fruto de uma investigação que nasce da realidade para compreender essa mesma realidade. Ao mesmo tempo, é uma atividade sistemática, a qual precisa seguir um rigor teórico e metodológico para tornar possível o confronto entre os dados coletados e o conhecimento científico. Esse percurso é imprescindível para que a pesquisa consiga cumprir seu papel social de construir novos conhecimentos e modificar a realidade.

No campo da educação e na docência, a pesquisa exerce uma função especial, já que ela representa o instrumento de reflexão do professor. É a pesquisa científica o instrumento que mais consegue organizar e aprofundar os elementos da reflexão do professor, instância indispensável para o exercício da *praxis* pedagógica.

É por essa razão que Ludke e André (1986) afirmam que a pesquisa é o elemento principal para a organização e construção do saber, podendo ser situada “bem dentro das atividades normais do profissional da educação, seja ele professor, administrador, orientador, supervisor, avaliador” (p.2).

Baseando-se nesses pressupostos, a pesquisa, que ora se apresenta, objetiva identificar e analisar as estratégias de leitura utilizadas pelas crianças em fase de alfabetização, fundamentada na interação com instrumentos de avaliação em larga escala. Para isso, escolhemos como elemento de investigação o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC -, uma vez que estivemos envolvidos com as atividades deste Programa por três anos e por, também, ter sido o PAIC o primeiro programa a adotar a divulgação de resultados individuais por aluno, na perspectiva diagnóstica.

A abordagem desta pesquisa é qualitativa, pois atende aos preceitos básicos da pesquisa qualitativa, visto que utiliza o ambiente natural do objeto como fonte direta de dados; tem o pesquisador como seu principal instrumento; e busca dados relativos à natureza dos fenômenos (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Foi por meio da pesquisa qualitativa que tivemos condições de encontrar as explicações pedagógicas que justificassem as respostas das crianças nos itens da Provinha do PAIC de 2011, capazes de conhecer as estratégias que elas utilizam em suas leituras que não foram previstas pelos elaboradores; e identificar novos rumos para a elaboração dos testes.

Como tínhamos a preocupação de escolher um tipo de pesquisa que favorecesse a resposta das nossas inquietações, optamos pelas pesquisas bibliográfica, documental e de campo.

As pesquisas bibliográfica e documental fizeram-se imprescindíveis em todo o caminho, uma vez que a primeira aproximou a temática do arcabouço teórico já construído, e a segunda orientou a análise das fontes primárias<sup>12</sup> produzidas e relacionadas ao PAIC, em especial, o projeto de implantação do Programa, a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Estado do Ceará adotada e os próprios cadernos de prova.

Ludke e André (1986) assinalam que, embora pouco explorada não só na área da educação, como em outros setores de ação social, a análise documental pode constituir uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, quando vem para complementar outras informações obtidas por outras técnicas, trazendo novos aspectos a respeito do objeto.

As vantagens dessa pesquisa são que os documentos constituem uma fonte estável, persistem ao longo do tempo, podem ser consultados várias vezes e, em geral, o custo desse tipo de pesquisa é baixo. Porém, exige muito investimento de tempo para a busca de fontes, assim como atenção por parte do pesquisador para selecionar e analisar os dados mais relevantes.

Já na pesquisa de campo utilizamos a entrevista clínica com crianças que responderam a dois instrumentos: a Provinha do 2º ano de 2011 e um instrumento elaborado para a pesquisa, que aqui chamaremos de Caderno de Pesquisa. Esse instrumento foi produzido dentro das mesmas características dos

---

<sup>12</sup> De acordo com o que Lüdke e André (1986, p. 38), consideram documentos: todos os materiais escritos que veicularam informações à sociedade, como é o caso de “leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografia, jornais, revistas, discursos, estatísticas e arquivos escolares.”

itens da Provinha, mas com peculiaridades propositais que serão apresentadas mais adiante no capítulo metodológico.

A coleta de dados da pesquisa seguiu as orientações do método clínico de Piaget que inclui a realização de entrevistas com crianças, como forma de investigar o nível de pensamento infantil, no caso de nosso trabalho, um pensamento vinculado à construção da leitura.

Escolhemos as entrevistas clínicas construídas por Piaget, porque acreditávamos que esse método traria à nossa pesquisa a originalidade do pensamento e das justificativas das crianças, assim como trouxe aos estudos que Piaget desenvolveu por meio dessas intervenções.

O método consiste num diálogo com a criança, de forma sistemática, de acordo com o que ela vai respondendo ou fazendo. [...] é, então, um procedimento de entrevistas com crianças, com coleta e análise de dados, em que se acompanha o pensamento da criança, com intervenção sistemática, elaborando sempre novas perguntas, partindo-se das respostas da criança e avaliando a qualidade e abrangência dessas respostas. Também se avalia a segurança que a criança tem sobre as suas respostas diante das contra-argumentações (BAMPI, 2006).

Vale destacar, porém, que o método clínico não se esgota na utilização das entrevistas, mas também envolve o tipo de atividade levada à entrevista e a forma como o pesquisador interage com o sujeito (DELVAL, 2002). Quanto mais motivador, desafiador, bem elaborado e rico de informações for o material, maior será a probabilidade de coletar informações suficientes para compreender o pensamento infantil.

Assim como Piaget procedeu em seus estudos, no momento das entrevistas clínicas, não estava em questão o julgamento das respostas das crianças como certas ou erradas, pois se o objetivo era compreender como se processa o pensamento da criança, todas as respostas justificadas precisam ser levadas em consideração, pois elas, certamente, partem de algo considerado lógico por elas. Nesse sentido, “a atitude do entrevistador precisa ser flexível, com uma interação adequada com a criança, feita de forma espontânea” (BAMPI, 2006, p. 86).

Por meio das entrevistas, Piaget pôde conhecer a originalidade do pensamento infantil e perceber que a forma como elas interpretam o mundo não

coincide com a maneira pela qual os adultos o veem. E essa descoberta será paulatinamente confirmada na discussão dos nossos resultados, quando as crianças são capazes de apontar peculiaridades nos textos lidos que antes não foram percebidos (PIAGET, 1993).

O momento das entrevistas clínicas foi considerado o mais rico do estudo, pois permitiu o encontro com a hipótese que construímos no início do curso. Para construir os itens do Caderno de Pesquisa, envolvemos apenas 5 dos 18 descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Estado do Ceará. Todos eles avaliam a competência de compreensão textual, uma vez que consideramos ser esta que define a capacidade leitora de um indivíduo, como tanto discutimos no capítulo 2 deste trabalho.

Outro motivo foi o tempo de aplicação com cada criança, pois contemplar toda a Matriz de Referência significava aumentar consideravelmente o volume de habilidades avaliadas. Assim, inserimos em nossa análise apenas os descritores que exigem a compreensão de textos: D14 – Compreensão de frases; D15 – Localizar informações; D16.1 e D16 – Reconhecer assunto de um texto; D17 – Reconhecer finalidade de um texto e D18 – Estabelecer inferências a partir de um texto.

## **6.1 A escolha dos sujeitos**

As setenta crianças submetidas às entrevistas clínicas compuseram uma amostra intencional na qual o principal critério de escolha foi o desempenho que as escolas obtiveram na Provinha PAIC do 2º ano de 2010.

Conforme já comentados, no capítulo sobre o PAIC, os relatórios de resultados promovidos pelo Programa permitem agruparmos os municípios e suas escolas em 4 grandes quadrantes, de acordo com o desempenho dos seus respectivos alunos. No primeiro quadrante, encontram-se as escolas cuja média do rendimento de suas crianças é de até 25% da provinha; No segundo, até 50%; No terceiro, até 75% e no quarto, até 100% dos itens do teste.

Partindo do pressuposto de que para o nosso estudo seria mais interessante as crianças que demonstrassem ainda estarem construindo suas habilidades e que, para isso, utilizam-se de várias estratégias de leitura, solicitamos ao setor de estatística do PAIC que nos fornecesse a indicação de 1 escola que

mais se ajustasse dentro dos quadrantes intermediários. Sendo assim, chegamos à Escola Municipal de Ensino Fundamental Jornalista Durval Aires, localizada no município de Maracanaú, região metropolitana de Fortaleza, Ceará - Brasil.

Todas as crianças da amostra, além de estarem no segundo ano do Ensino Fundamental, deveriam ter sido submetidas à Provinha PAIC 2011.

A coleta dos dados teve início imediatamente após a aplicação da prova e ocorreu nos meses de março, abril e maio do ano de 2011. Essa necessidade surgiu porque existia o interesse em perceber, também, a relação do diagnóstico da Provinha PAIC com a real condição leitora das crianças e conhecer a construção da leitura ainda no início da aquisição dessas habilidades.

## 6.2 O contexto da pesquisa

Maracanaú é um município jovem. Foi criado em 4 de julho de 1983 e, apesar de sua pequena extensão (111,334km<sup>2</sup>), vem desenvolvendo um crescimento populacional impressionante: São 209.057 habitantes concentrados 99% em território urbano.

Por possuir o maior centro industrial do Ceará, Maracanaú é responsável pelo 2º Produto Interno Bruto *per capita* do estado.<sup>13</sup> Quanto ao Sistema Educacional de Maracanaú, este é composto por Secretaria de Educação, Conselho Municipal, Conselhos do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB - e Conselho de Alimentação Escolar. Seu pátio escolar conta com noventa e uma unidades escolares que atendem crianças desde a creche aos anos finais do Ensino Fundamental, passando também pelas modalidades indígenas, especial, profissionalizante, educação de jovens, adultos e idosos e educação à distância.

Os números de matrícula do município de Maracanaú, em 2011, somavam 43.532 alunos. Destes,, 2.269 crianças compunham o quadro da educação infantil; 15.407 alunos estavam matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 15.686 em anos finais do Ensino Fundamental e 10.170 nas turmas de Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

---

<sup>13</sup> Dados fornecidos pelo Censo 2010.

Quanto à Escola Municipal de Ensino Fundamental Jornalista Durval Aires, possuía, em 2011 (o ano em que ocorreu nossa coleta de dados), 1.147 alunos, distribuídos conforme o Quadro abaixo:

**Quadro 4 - Matrículas da EMEF Jornalista Durval Aires**

<b>Nível/Modalidade</b>	<b>N de Matrícula</b>
Educação Infantil	0
Anos Iniciais do E.F	449
Anos Finais do E.F	583
EJA	115
<b>TOTAL</b>	<b>1.147</b>

Fonte: Setor de Estatística da SME de Maracanaú

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB - de 2011, do município, sinalizou que Maracanaú não possui uma média que distorce do cenário estadual ou do nacional: No que condiz aos anos iniciais, a média do município foi igual à média do Ceará (4,9) e menor que a média do Brasil (5,0). Para os anos finais, a média do IDEB de Maracanaú foi um pouco mais elevada que a média do estado (4,2) e também nacional (4,1).

Porém, detalhadamente, os dados da Prova Brasil de 2011, que ajudam a compor o IDEB, revelaram que os resultados do desempenho dos alunos avaliados em Língua Portuguesa e Matemática ainda não estão dentro do que consideramos adequado, conforme mostra o Quadro 5:

**Quadro 5 - Proficiências da Prova Brasil - 2011**

Unidade	Anos Iniciais E.F		Anos Finais E.F	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Município de Maracanaú	186,9	202,8	243,6	244,8
Escola Durval Aires	194,1	206,2	243,0	249,2

Fonte: INEP

De acordo com a escala de proficiências da Prova Brasil, o desempenho dos alunos da rede municipal de Maracanaú, que cursam os anos iniciais, em Língua Portuguesa, estão no nível 3, pois encontram-se com 186,9 pontos,

localizados no intervalo entre 175 a 200 pontos. Esse nível é o limite do mínimo esperado por crianças nesse ano escolar. Em Matemática, eles demonstraram atingir 202,8 pontos, localizando-se no nível 5. Porém, esperava-se que, ao final do ano, essas crianças tivessem uma proficiência mínima de 225 pontos.

Os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal apresentam desempenhos ainda mais preocupantes: tanto os valores da proficiência de Língua Portuguesa quanto de Matemática revelaram que os alunos desses anos de ensino possuem habilidades consideradas adequadas para os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

A realidade da Escola Durval Aires, aparentemente, é um pouco melhor que a das demais crianças do município. Porém, esses pontos a mais não são suficientes para fazer essas crianças serem enquadradas em um nível mais elevado da escala da prova Brasil. Em outras palavras, com base no desempenho da Prova Brasil, a escola de nossa pesquisa, representa bem o desempenho das demais crianças do município.

As turmas da EMEF Jornalista Durval Aires não funcionam no mesmo prédio. Infelizmente, as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental encontram-se em um prédio alugado pela Prefeitura e classificado como Anexo da EMEF Durval Aires, mas localizado no bairro Cidade Nova junto com a escola patrimonial.

O espaço do anexo não conta com estrutura física adequada, sobretudo, porque priva seus alunos de espaços de lazer, biblioteca e sala de leitura. A sala onde aconteciam as entrevistas era um espaço multifuncional, sendo utilizada como secretaria, sala de coordenação, sala de professores e sala para atendimento aos pais.

### **6.3 Procedimentos para a pesquisa**

Nosso primeiro passo no campo foi realizar um encontro com os responsáveis pela aplicação da Provinha Paic do 2º ano da Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC -, para que fossem esclarecidos os objetivos da pesquisa e realizado o contato com os técnicos do município de Maracanaú. Em 2011, as aulas do município iniciaram no início do mês de março. Nesse período, fomos ao encontro dos técnicos da Secretaria de Educação do Município de

Maracanaú para que pudéssemos explicar em que consistia a pesquisa e solicitarmos os dados de que necessitávamos. Após essa fase, foram concedidos a nós os resultados das crianças na Provinha.

Tivemos o cuidado de coletar as respostas nos próprios itens, já que observamos algumas discrepâncias entre a resposta do aluno e o registro feito pelo digitador ou aplicador na capa da prova.

Na segunda semana de abril, os técnicos da Secretária iniciaram a aplicação da Provinha PAIC com suas turmas de 2º ano. Precisamente, no dia 6 de abril, as crianças das quatro turmas (duas no turno da manhã e duas no turno da tarde) da Escola Durval Aires foram submetidas ao teste. Logo após a aplicação da Provinha PAIC, demos início às entrevistas clínicas que se estenderam até o dia 20 de maio.

Toda a coleta dos dados foi orientada pela necessidade de perceber a maneira como os instrumentos de avaliação em larga escala (e nesse caso os de uso do PAIC) podem avaliar não apenas o desempenho do educando, mas avaliar a construção de sua compreensão, dos seus erros e do seu processo de aprendizagem, especificamente, tendo por base a elaboração individual das estratégias infantis.

Nesse sentido, as entrevistas clínicas individuais se configuraram como a principal fonte de explicações para os casos daqueles alunos que acertavam itens de habilidades mais complexas e erravam itens de habilidades consideradas mais simples; alunos que acertavam e erravam itens de um mesmo descritor; alunos que acertavam a questão, embora não tivessem desenvolvido a habilidade do descritor e alunos que possuíam a habilidade do descritor, mas que, mesmo assim, erravam o item.

#### **6.4 O Instrumento de coleta de dados: o Caderno de Pesquisa**

O Instrumento que serviu para coletar parte de nossos dados foi construído baseado na Provinha PAIC do 2º ano de 2011. Utilizamos onze itens dos mesmos descritores da Matriz de Referência, mas trouxemos algumas variações quanto ao tipo de texto e às oportunidades de resolução.

Foram realizados três pré-testes com esse instrumento com 12 crianças do 2º ano de uma escola pública do município de Caucaia e uma escola particular de Fortaleza do bairro Bom Jardim. Essas escolas foram escolhidas mediante o fácil acesso e, principalmente, porque essas instituições continham crianças no início da aquisição de suas habilidades em leitura.

Após essa etapa, percebemos a necessidade de excluir quatro itens da primeira versão do documento. Essa diminuição no Caderno de Pesquisa não foi casual, obedeceu a alguns critérios de exclusão, levantados após a identificação de problemas apontados no pré-teste e também nas primeiras aplicações da nossa amostra oficial.

Como essas ‘falhas’ já nos deram pistas sobre a elaboração de instrumentos, escolhemos incluí-las nas discussões de nossos resultados, tratados mais adiante. Os itens retirados compõem nosso Apêndice 2.

A versão final do Caderno de Pesquisa (Apêndice 1 ) contém 2 (dois) itens para cada descritor, exceto o D16 (Reconhecer assunto do texto) que contém 3 (três) itens, uma vez que ele tem a variação de um dos textos ser lido pela entrevistadora.

Além do Caderno de Pesquisa produzimos uma ficha de observação para registrar todos os aspectos considerados importantes que não eram captados pela gravação.

## **6.5 Realizando a entrevista**

As entrevistas com as 70 crianças ocorreram, individualmente, com o seguinte material: Protocolo 008/2011 (que consiste na Provinha Paic 2011 do 2º ano), Caderno de Pesquisa, planilha com os resultados das crianças na Provinha PAIC do 2º ano de 2011, fichas de observação e registro, alfabeto móvel, cartela de palavras diversas e um gravador.

Como já falamos, nossas crianças são todas de uma mesma escola, divididas em quatro turmas de 2º ano do Ensino Fundamental. Duas turmas pertencem ao turno da manhã e duas, ao turno da tarde. Todas as entrevistas foram codificadas pelo número da nossa gravação. E é assim que serão apresentados os nossos depoimentos, através da codificação G-XX, no qual ‘G’ representa Gravação

e o número que o sucede, representa o número dessa entrevista. Embora a análise dos dados seja referente a 70 crianças, poderão aparecer gravações com números que vão além (G 77, G78, por exemplo), pois, também, realizávamos gravações para testar o equipamento ou mais de uma gravação por criança quando essa passava bastante tempo em silêncio, pensando na resolução do item. Por ser mais fácil identificá-las nos momentos de nossas audições, optamos por preservar a numeração original. Esse mesmo código está registrado na ficha de observação e registro que funcionou como diário de campo na nossa coleta de dados, no qual anotávamos elementos importantes que a gravação não seria capaz de registrar.

Inicialmente era explicado à criança que a pesquisadora estava ali para escrever um livro e, portanto, precisaria que algumas crianças resolvessem as atividades e dissessem se as consideravam fácil ou difícil. Em nenhum caso, houve aluno resistente a responder às questões; houve, sim, aluno que desistiu por estar cansado ou por demonstrar muita dificuldade. Tirando o fato de as crianças serem 'entrevistadas' individualmente, a abordagem com os dois instrumentos da pesquisa obedeceu aos mesmos comandos de uma avaliação externa.

Quando o aluno chegava à mesa de entrevista, já havíamos realizado o levantamento das habilidades que, supostamente, dominavam, tendo como base os acertos na provinha, registrados na planilha que produzimos, fundamentados nos dados fornecidos pela Secretaria de Educação de Maracanaú - SME. Após esse preparo, dávamos início à conversa com a criança.

Logo nas primeiras entrevistas, percebemos que, embora as crianças apontassem acertos em questões ligadas à compreensão de texto, era possível que elas fossem leitoras apenas de (algumas) palavras ou reconhecedoras de (algumas) letras. Por isso, tivemos que alterar o percurso da entrevista e, ao invés de começarmos com um item que já exigia a leitura de frase, adaptávamo-lo para que ele avaliasse também a leitura de palavra.

O primeiro item apresentado para a criança exigia que ela correlacionasse quatro figuras com suas definições. Com as figuras cobertas por uma cartolina, pedíamos que as crianças lessem a palavra que as acompanhavam. Na construção do item, tivemos a sensibilidade de incluir palavras canônicas e não

canônicas<sup>14</sup>, pois já esperávamos que essa formação influenciasse na condição de algumas crianças conseguirem lê-las. As palavras eram: ABELHA, PANELA, LEÃO e CADEIRA, conforme apresentado na Figura 18.

Figura 18 Item 2 do Caderno de Pesquisa

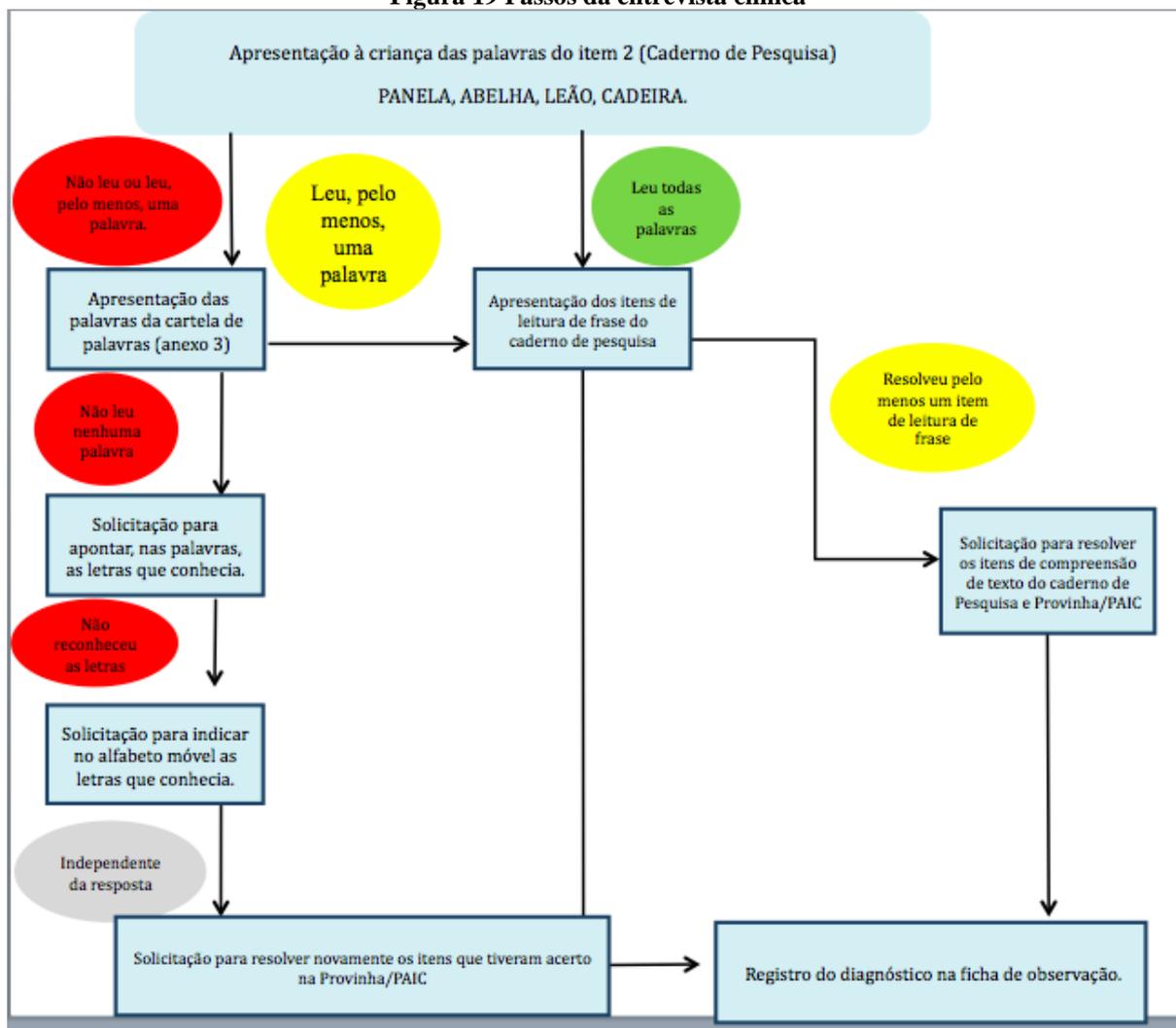


FONTE: Caderno de Pesquisa

O próximo passo da entrevista dependia de dois fatores: da resposta da criança, nesse item, e da resposta da mesma, nos dois itens do mesmo descritor na Provinha. A descrição desse processo pode ser explicada através do fluxograma a seguir:

<sup>14</sup> As palavras canônicas são compostas por consoantes/vogais. As não canônicas possuem variações, como vogal-vogal/consoante; vogal/consoante/vogal; consoante/consoante/vogal; vogal/consoante-vogal.

Figura 19 Passos da entrevista clínica



Fonte: Elaborada para a Pesquisa

1) Se a criança demonstrasse não saber ler nenhuma das palavras do item, era-lhe solicitado tentar ler alguma palavra da cartela de palavras. Essa cartela continha palavras diversificadas tanto no número de suas sílabas, quanto na natureza destas sílabas (canônicas e não canônicas). Se não houvesse leitura, solicitávamos que ela apontasse e falasse quais letras daquelas palavras ela conhecia. Caso ela ainda apresentasse dificuldades, era-lhe solicitado fazer isso diante do alfabeto móvel. Se ficasse comprovado que aquela criança não lia frases, passávamos a investigar por que ela tinha alcançado o acerto nos itens da Provinha e, depois, realizávamos registro na ficha de observação.

2) Caso a criança lesse, pelo menos, uma palavra, era-lhe solicitado ler também algumas palavras da cartela de palavras, pois assim descartávamos a possibilidade de a criança ter feito uma leitura logográfica. E, ainda, se a criança

lesse, pelo menos, uma palavra da cartela, solicitávamos-lhe tentar resolver os itens de leitura de frase do Caderno de Pesquisa. Por fim, se a criança não conseguisse resolver nenhum dos itens de leitura de frase, pedíamos-lhe que resolvesse novamente os itens de acerto na Provinha PAIC. A partir de então, realizávamos o registro na ficha de observação.

3) Caso a criança lesse todas as palavras, solicitávamos-lhe resolver os itens do Caderno de Pesquisa e, também, da Provinha PAIC. Ao final, registrávamos as observações na ficha.

O próximo item apresentado, também do mesmo descritor, exigia a associação de frases com a figura e foi elaborado de acordo com o item desse descritor da Provinha PAIC. Porém, após a leitura e resolução do item, era solicitado ao aluno associar as demais figuras com as frases que levávamos escritas em fichas.

**Figura 20 Item 1 do Caderno de Pesquisa**

**LEIA A FRASE.**

A MENINA ESTÁ ESTUDANDO.

**APONTE A FIGURA QUE MELHOR REPRESENTA A FRASE.**

①



③



②



④



A MENINA ESTÁ REZANDO.

A MENINA ESTÁ DANÇANDO.

A MENINA ESTÁ BRINCANDO.

Fonte: Caderno de Pesquisa

Os itens do descritor 15 (Localizar informação em texto) foram elaborados de acordo com os itens da Prova, ou seja, tiveram a escolha do mesmo gênero textual: um texto informativo e um poema. Eles eram aplicados às crianças que

conseguiram ler e compreender frases ou a crianças que, mesmo não tendo lido frases ou palavras, conseguiram acertar os itens deste descritor na Provinha PAIC.

**Figura 21 Item 3 do Caderno de Pesquisa**

**LEIA O TEXTO E RESPONDA A QUESTÃO.**

**O ROSTO FALA**

DESDE QUE NASCEMOS, AS EXPRESSÕES FACIAIS DÃO PISTAS SOBRE O NOSSO HUMOR. QUANDO TOMAMOS UM SUSTO, PODEMOS FAZER ÇARETAS COM MEDO OU SURPRESA. UM SORRISO AMARELO, POR EXEMPLO, PODE SER SINAL DE RAIVA. JÁ QUEM RI DE BOCA FECHADA INDICA TIMIDEZ.

Fonte: Recreio Online.

**DE ACORDO COM O TEXTO, O SORRISO AMARELO PODE SER**

- ① SINAL DE HUMOR.
- ② SINAL DE MEDO.
- ③ SINAL DE RAIVA.
- ④ SINAL DE TIMIDEZ.

Fonte: Caderno de Pesquisa

**Figura 22 Item 4 do Caderno de Pesquisa**

**LEIA O TEXTO E RESPONDA A QUESTÃO.**

**A BRUXA POBRE**

PÁSSAROS VOAM  
PORQUE TEM ASAS  
GÊNIO VOAM  
NO TAPETE VOADOR

SÓ A BRUXA  
VOA NA VASSOURA  
PORQUE NÃO TEM DINHEIRO  
PRA COMPRAR ASPIRADOR.

Fonte: <http://recantodasletras.uol.com.br/poesias/8725>

**DE ACORDO COM O TEXTO, A BRUXA NÃO TEM DINHEIRO PARA**

- ① COMPRAR TAPETE.
- ② COMPRAR PÁSSAROS.
- ③ COMPRAR VASSOURA.
- ④ COMPRAR ASPIRADOR.

Fonte: Caderno de Pesquisa

Nesses dois itens apresentados, pedíamos que a criança explicasse como chegara à resposta escolhida. Observando que todas as opções de resposta aparecem no texto, considerávamos não ser aleatória, provavelmente, a escolha da resposta pela criança. Sendo assim, mesmo que o aluno não tivesse a habilidade de ler e compreender e/ou localizar a informação, provavelmente ele usou algum elemento decisivo para sua resposta. Eram esses elementos que pretendíamos conhecer.

Para a habilidade “Reconhecer Assunto de um Texto (D16)”, foram elaborados 3 itens, em que o primeiro trazia o comando e o texto lido pela pesquisadora, assim como ocorre na Provinha PAIC. Esse item era aplicado também com as crianças que não acertaram os itens do Descritor 15, mas que leram frases ou palavras, ou acertaram o item desse descritor na Prova.

**Figura 23 Item 5 do Caderno de Pesquisa**

**CULTURAS DO BRASIL**

DIZEM QUE NAS NOITES DE FESTA, UM BOTO ROSA QUE VIVE NO RIO AMAZONAS VIRA UM RAPAZ LINDO E CHARMOSO QUE FAZ DE TUDO PARA CONQUISTAR AS MOÇAS BONITAS. MAS QUANDO AMANHECE, VOLTA A SER BOTO.

Fonte: [Recreio online](#)

**O ASSUNTO DO TEXTO É:**

- ① O BOTO DO RIO.
- ② O RIO AMAZONAS.
- ③ AS NOITES DE FESTA.

Fonte: Caderno da Pesquisa

Os demais itens do Caderno da Pesquisa exigiam que o próprio aluno lesse o texto:

**Figura 24 Item 6 do Caderno de Pesquisa**

**LEIA O TEXTO E RESPONDA A QUESTÃO.**

TIA CAROL,  
 AQUI NA FAZENDA, ESTOU ME DIVERTINDO MUITO. TODA MANHÃ  
 TOMAMOS BANHO DE AÇUDE. À TARDE, TIRAMOS UMA SONEÇA NA  
 REDE. VOVÓ FAZ UMA COMIDINHA DELICIOSA E BRINÇAMOS COM  
 OS PATOS. QUANDO A NOITE CAI, FIÇAMOS OUVINDO AS HISTÓRIAS  
 ENGRAÇADAS DE VOVÔ. AS FÉRIAS ESTÃO LEGAIS, MAS ESTOU  
 COM SAUDADES E NÃO VEJO A HORA DAS AULAS COMEÇAREM.

BEIJOS,  
 VIVIANE

**O ASSUNTO DO TEXTO É:**

- ① A SONECA NA REDE.
- ② AS FÉRIAS DE VIVIANE.
- ③ A COMIDINHA DE VOVÓ.
- ④ AS HISTÓRIAS DE VOVÔ.

FONTE: Caderno de Pesquisa

**Figura 25 Item 7 do Caderno de Pesquisa**

**LEIA O TEXTO E RESPONDA:**

**A GALINHA E O GALO**

A GALINHA PINTADINHA  
 E O GALO CARIÚ  
 A GALINHA USA SAIA  
 E O GALO PALETÔ.  
 A GALINHA FICOU DOENTE  
 E O GALO NEM LIGOU  
 OS PINTINHOS FORAM CORRENDO  
 PRA CHAMAR O SEU DOUTOR.  
 O DOUTOR ERA O PERU  
 A ENFERMEIRA ERA O URUBU  
 E A AGULHA DA INJEÇÃO  
 ERA A PENA DO PAVÃO.

Autor: Mamembrincentas

**O ASSUNTO DO TEXTO É**

- ① A PENA DO PAVÃO.
- ② A SAIA DA GALINHA.
- ③ A DOENÇA DA GALINHA.
- ④ A AGULHA DA INJEÇÃO.

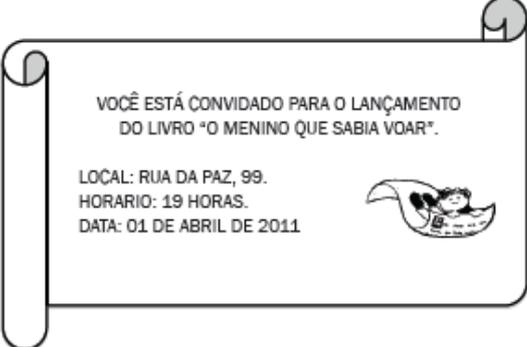
Fonte: Caderno de Pesquisa

O texto do item 10 foi escolhido com a intenção de levar às crianças um texto que, possivelmente, pudesse ser conhecido por elas. O texto é a letra de uma música do DVD “A galinha pintadinha”. O objetivo desse texto era saber se o fato de o texto já ser do conhecimento das crianças, facilitaria o reconhecimento do assunto do mesmo.<sup>15</sup>

Para os itens do descritor de Reconhecer a Finalidade de um Texto (D17), foram escolhidos um convite e um calendário .

**Figura 26 Item 8 Caderno de Pesquisa**

**LEIA O TEXTO E RESPONDA A QUESTÃO.**



VOCÊ ESTÁ CONVIDADO PARA O LANÇAMENTO  
DO LIVRO "O MENINO QUE SABIA VOAR".

LOCAL: RUA DA PAZ, 99.  
HORARIO: 19 HORAS.  
DATA: 01 DE ABRIL DE 2011.

**O TEXTO ACIMA SERVE PARA:**

- ① FAZER UM CONVITE.
- ② CONTAR UMA PIADA.
- ③ ENSINAR UMA RECEITA.
- ④ ENCONTRAR UM ENDEREÇO.

Fonte: Caderno de Pesquisa

<sup>15</sup> Durante o semestre de 2010.2, realizamos um trabalho, vinculado à docência na disciplina de estágio curricular nas séries iniciais do Ensino Fundamental em 12 escolas de Fortaleza. Foi por meio dos projetos de leitura que pudemos perceber a popularidade desse texto dentre as crianças.

Figura 27 Item 9 do Caderno de Pesquisa

**VEJA O QUADRO E RESPONDA A QUESTÃO.**

Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
<del>8</del>	<del>9</del>	<del>10</del>	<del>11</del>	<del>12</del>	<del>13</del>	<del>14</del>
<b>15</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>21</b>
<b>22</b>	<b>23</b>	<b>24</b>	<b>25</b>	<b>26</b>	<b>27</b>	<b>28</b>
<b>29</b>	<b>30</b>	<b>31</b>				

**O QUADRO ACIMA SERVE PARA:**

- ① FAZER UM CONVITE.
- ② MARCAR OS DIAS.
- ③ CONTAR UMA PIADA.
- ④ ENSINAR UMA RECEITA.

Fonte: Caderno de Pesquisa

Esses itens eram aplicados a crianças que, mesmo não sendo capazes de localizar ou reconhecer o assunto do texto, conseguiam ler e compreender frases, ou ainda, embora demonstrassem não ler palavras, haviam acertado esse descritor na Provinha PAIC.

Algumas perguntas foram associadas a esses itens para comprovar a compreensão do aluno, por exemplo: O que será esse texto? Para que ele serve? Como você soube? Aponte as palavras que fizeram você encontrar a resposta! Que palavras são essas? Você pode lê-las?

Na Provinha Paic 2º ano, os dois itens do descritor 18 – Inferir informações de um texto - trazem duas tirinhas<sup>16</sup>, apresentando predominância do texto não verbal. Por conta disso, elaboramos dois itens para o instrumento de pesquisa, no qual um é semelhante ao da Provinha (com tirinha), e outro com um texto biográfico. Esses itens foram aplicados a crianças que liam e compreendiam frases, mesmo que não tivessem acertado os itens dos outros descritores, e a crianças que demonstraram não ler palavras, frases, mas acertaram algum item do descritor D18 na Provinha.

<sup>16</sup> São conhecidas por tirinhas, histórias em quadrinho curtas compostas, geralmente, por três quadrinhos.

Os dois itens do D18 que continham textos de diferentes gêneros serviriam para apontar se algum deles apresentaria maior dificuldade na inferência de informações (Figuras 28 e 29). Acreditávamos que, para crianças que ainda não desenvolveram uma leitura fluente, os itens com textos não verbais seriam mais passíveis de acerto.

**Figura 28 Item 10 do Caderno de Pesquisa**

Item 'a' D18 – Texto verbal

**LEIA O TEXTO E RESPONDA:**

**CECÍLIA MEIRELES**

CECÍLIA MEIRELES NASCEU NO RIO DE JANEIRO, ESCREVEU SEU PRIMEIRO LIVRO DE POESIAS AOS DEZENOVE ANOS. CASOU-SE COM UM PINTOR PORTUGUÊS E TEVE TRÊS FILHAS. AUTORA DE VÁRIOS LIVROS RECEBEU IMPORTANTES PRÊMIOS DA LITERATURA BRASILEIRA. MORREU AOS SESSENTA E TRÊS ANOS UM DIA APÓS SEU ANIVERSÁRIO.

Fonte: releituras.com

**DE ACORDO COM O TEXTO, CECÍLIA MEIRELES ERA:**

- ① PINTORA.
- ② CANTORA.
- ③ ESCRITORA.
- ④ PESCADORA.

Fonte: Caderno de Pesquisa

**Figura 29 Item 11 do Caderno de Pesquisa**

**LEIA A TIRINHA E RESPONDA:**



**DE ACORDO COM A TIRINHA, A MENINA QUERIA QUE SUA MÃE LESSE SOBRE:**

- ① BRUXAS.
- ② COMIDAS.
- ③ CASTELOS.
- ④ PRINCESAS.

Fonte: Caderno de Pesquisa

## 7 ANÁLISE DOS RESULTADOS: O ENCONTRO COM AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

“Veio de um mistério, partiu para outro”.  
Carlos Drummond de Andrade

O capítulo 2 apresenta as diferentes concepções que explicam como a leitura se constrói. Para nós, esse capítulo teve uma função muito importante nessa próxima etapa, pois além da descrição dos fundamentos e dos seus métodos, serviu para escolhermos os olhares que lançaremos sobre o objeto analisado, afinal, acreditamos que a forma como vemos o mundo, determina nossas avaliações e análises.

Nesse sentido, escolhemos discutir as estratégias de leitura das crianças em fase de aprendizagem desse processo, à luz das contribuições do modelo interacionista de leitura, pois achamos que somente por esse caminho teríamos condições de explicar os fenômenos encontrados em nossa pesquisa.

Porém, antes de iniciarmos a exposição e discussão dos nossos resultados, precisamos explicar o que entendemos por estratégias. No processo de busca, identificamos que Solé (1998) define serem as estratégias ações de pensamento estratégico, produzidas por um indivíduo que possibilita avançar em seu curso em função de critérios de eficácia. A utilidade destas é de regular uma ação, que permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta desejada. Nesse sentido, as estratégias são suspeitas inteligentes, embora arriscadas e nem sempre certas, sobre o caminho mais adequado que o indivíduo escolhe seguir.

Para Kleiman (2010) as estratégias de leitura são operações regulares, criadas para abordar o texto e podem ser classificadas como cognitivas e metacognitivas. As primeiras são aquelas operadas de forma inconscientes pelo leitor ao tentar atingir algum objetivo de leitura. As metacognitivas seriam as operações (não regras) realizadas com algum objetivo em mente, sobre o qual o sujeito tem controle no sentido de ser capaz de dizer e explicar sua própria ação. Koch (2011) considera estratégia uma instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação.

Influenciados e concordando com as definições supracitadas, esclarecemos que, ao falar de estratégias, estamos referindo-nos a construções cognitivas elaboradas pelas crianças no momento em que interagem com o material escrito, na tentativa de atribuir um sentido a ele. Essas estratégias podem, por exemplo, revelar algumas características do processo de construção da leitura de quem as produziu.

Quanto aos nossos dados, eles serão apresentados em dois blocos. O primeiro bloco divide as crianças de acordo com seus diagnósticos de leitura, colhidos com base na Provinha PAIC e na Entrevista. Como nosso trabalho concentra-se na avaliação da leitura, detivemo-nos no diagnóstico das características dessa competência.

Nesse bloco, houve o cruzamento dos desempenhos das crianças na Provinha PAIC com o desempenho observado na entrevista, realizada durante o momento da coleta de dados da pesquisa. Após esse cruzamento, as crianças foram classificadas em dois grupos: 1) crianças com diagnósticos correlacionados e 2) crianças com diagnósticos não correlacionados.

Consideramos diagnósticos correlacionados quando o diagnóstico de ambas as avaliações são comuns. Nesse grupo, também escolhemos incluir alguns casos de crianças que acertaram um item de uma determinada habilidade na Provinha PAIC e erraram outro item dessa mesma habilidade na pesquisa, ou vice versa. Pois, embora os itens avaliassem a mesma habilidade, a entrevista possibilitou perceber que esse acerto ou erro poderia estar ligado a outros fatores que não, necessariamente, faziam alusão à habilidade em si.

Como por exemplo, o item poderia ser mais fácil ou mais difícil, mais longo ou mais curto, mais lúdico, ou mesmo possuir alguma pista que as levassem ao erro ou ao acerto. Esses casos serão exemplificados no decorrer da análise dos resultados.

Os diagnósticos não correlacionados foram aqueles que, apenas pela Provinha do PAIC, levaram-nos a construir uma interpretação a respeito do diagnóstico de leitura da criança e, após a entrevista com a mesma, percebíamos ser o diagnóstico da Provinha PAIC completamente distorcido da realidade.

Isso nos deu a certeza de que um diagnóstico baseado apenas no resultado do desempenho em leitura nos levaria a inferir, de forma equivocada, que as crianças possuíam as habilidades acertadas na prova, mas, em verdade, não as teriam ainda consolidado ou construído. Por exemplo, a aluna G59 acertou ambas as questões do Descritor 14 – leitura de frase, mas, na verdade, não demonstrou ser capaz de realizar leitura de palavras! Ou ainda, houve casos de crianças que acertavam cinco itens de compreensão de texto, embora de descritores distintos, mas ainda encontravam-se na tentativa de realizar leitura de palavras canônicas. Essas ocorrências também serão detalhadas, a seguir, e estarão no bloco dos diagnósticos não correlacionados.

Então, se na Provinha PAIC, os alunos acertavam itens de uma competência que, na entrevista, demonstravam não ter domínio, eles eram inclusos no grupo de diagnóstico não correlacionado. Essa foi a escolha para alunos que acertavam itens na Provinha de compreensão de texto, mas na entrevista não reconheciam letras e/ou não liam palavras, como foi o caso da aluna G52 que lia somente palavras canônicas, a exemplo das palavras PANELA e CABELO, mas acertou na prova um item de localizar informação no texto, e outro, de Realizar inferências a partir de texto lido; ambos da competência de ler frases. Porém, se eles acertassem itens de habilidades das mesmas competências, embora houvesse desencontro nessas habilidades, em ambas avaliações (Provinha e Entrevista), eles eram inclusos em diagnóstico correlacionado.

É preciso dizer que essa característica de classificação - diagnóstico correlacionado x diagnóstico não correlacionado - é absoluta, ou seja, a criança só foi considerada em um dos dois grupos.

Nessa ocasião, também identificamos e quantificamos a frequência dos itens da Provinha que tiveram acerto por parte de crianças que não haviam consolidado as habilidades de leitura necessárias para acertá-lo. Essa informação será apresentada por meio de um gráfico, mais adiante, dentro da discussão dos resultados.

Essa quantificação será seguida de uma qualificação da resposta, quando pedíamos que a criança, no momento da entrevista, justificasse as respostas que havia acertado no momento de realização da Provinha. Essa análise ocorreu por

parte tanto das crianças do grupo do diagnóstico correlacionado, como do grupo não correlacionado e foi bastante útil para que pudéssemos analisar e inferir os motivos do acerto: se por um simples acaso, por problemas no momento da aplicação da prova (a criança ter conseguido ver a resposta de um colega), por ter marcado em todos os itens a mesma letra, ou por o instrumento trazer elementos que levaram a criança a uma dedução da resposta.

O segundo bloco dos nossos resultados traz a discussão das estratégias de leitura das crianças, quando elas são classificadas de acordo com alguma característica no seu processo de leitura ou com alguma particularidade na elaboração do item. Essas estratégias do processo de leitura são relativas, ou seja, a criança pode ter elaborado mais de uma delas. Além de apresentá-las e discuti-las também as exemplificaremos.

Passadas as explicações sobre a forma como nossos dados estão organizados, colocaremos na ocasião a forma como eles foram interpretados. Todas as discussões, a seguir, estão ligadas a uma concepção de leitura já escolhida e anunciada em capítulo anterior.<sup>17</sup> Baseados na literatura visitada e nas manifestações de leitura produzidas pelas crianças, ao falar de “leitura”, estaremos referindo-nos a um processo sobre o qual o leitor realiza uma ação de compreensão, baseado em seus objetivos, conhecimentos que possui sobre o assunto e tudo o que sabe sobre linguagem (BRASIL, 1998). Concordaremos com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, ao afirmarem que “ler” representa

(...) uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69-70)

Outra consideração necessária, nesse momento do trabalho, é a de que muitos autores já citados aqui retornarão às nossas discussões, à medida que suas reflexões teóricas conseguirem explicitar os fenômenos observados. Em especial, retomaremos as contribuições de Koch e Elias (2011) no que se refere à construção da leitura, da compreensão e do sentido do texto.

---

<sup>17</sup> Capítulo 2: Compreender como se aprende a ler para avaliar a leitura.

Primeiramente, foi necessário admitirmos que a interação (termo utilizado inclusive no título deste trabalho) não se reduz ao simples contato que a criança estabelece com o texto físico, aqui representado pelos textos trazidos na Provinha PAIC. Essa interação, num sentido mais amplo, requer aceitar que o envolvimento da criança com o texto e a construção do seu sentido, conforme definem Koch e Elias (2011), envolvem a mobilização de vários tipos de conhecimento:

**1) Conhecimento linguístico:** abarca os aspectos ortográficos, gramaticais e lexicais. Ele é responsável pela organização do material linguístico, pelo uso dos elementos de coesão em um texto; **2) Conhecimento enciclopédico ou Conhecimento do mundo:** são adquiridos no dia-a-dia através de experiências vividas que se encontram armazenados na memória; e, **3) Conhecimento sociointeracional:** refere-se às formas de interação por meio da linguagem e que engloba outros três conhecimentos: **ilocucional** (identifica os objetivos ou intenções que um escritor/falante pretende atingir, em situação de interação); **comunicacional** (refere-se a quantidade de informação necessária ao interlocutor para reconstruir o objetivo do produtor do texto; seleção da variante linguística adequada a cada situação de interação; adequação do gênero textual à situação comunicativa); **metacognitivo** (permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação, pelo interlocutor, dos objetivos com que é produzido); **superestrutural ou conhecimento do gêneros textuais** (permite reconhecer textos como exemplares adequados aos diversos eventos sociais; envolve conhecimento sobre as macroestruturas ou unidades globais que distinguem vários tipos de texto, bem como sobre a ordenação ou sequenciação textual vinculado aos objetivos pretendidos).

### 7.1 Diagnósticos correlacionados

Estão inclusas, nesse grupo, 43 (quarenta e três) crianças, das quais 16 (dezesseis) tiveram o desempenho na provinha e na entrevista idêntico (acertavam em ambos os instrumentos, itens da mesma habilidade); e 27 (vinte sete) apresentaram diagnóstico igual quanto às competências e quanto às habilidades, muito próximo (dentre os instrumentos apresentavam acertos distintos, mas os erros eram causados por alguma característica na forma de ler, por alguma peculiaridade

do próprio item, ou mesmo por ter tido falta de atenção ao ler a Provinha ou o Caderno de Pesquisa).

Somente o contato com as crianças tornou-se possível perceber não ser necessário acertar exatamente os itens das mesmas habilidades para considerarmos que o diagnóstico da Provinha PAIC condiz com o que a criança realmente demonstra saber. Pois, embora as habilidades sejam distintas, elas estão interligadas ao mesmo tipo de conhecimento (leitura) e exigem da criança a mesma competência: compreensão de texto. O que irá diferenciar um item do outro é o detalhamento ou uso dessa leitura (habilidade): seja para reconhecer o assunto de um texto, encontrar uma informação implícita ou ainda perceber a finalidade do texto. Ao mesmo tempo, o que determinará um diagnóstico vir a ser considerado não correlacionado será o desencontro de acertos quanto às competências.

O quadro abaixo estabelece um comparativo entre o desempenho do aluno G3 nos 10 itens que analisamos da Provinha PAIC e na entrevista conosco. Como podemos observar, em apenas um descritor (D15 – Localizar informação explícita em um texto) o aluno apresentou, digamos assim, coerência em seus erros e acertos. Os demais descritores apresentaram uma variância.<sup>18</sup>

**Quadro 6 - Desempenho do aluno G3 na Provinha e na Entrevista**

PROVA			ENTREVISTA		
D 14	Questão 12	V	D 14	Questão 1	V
	Questão 13	X		Questão 2	V
D 15	Questão 15	X	D 15	Questão 4	X
	Questão 18	X		Questão 5	X
D 16	Questão 11	X	D 16	Questão 8	X
	Questão 17	V		Questão 9	X
D 17	Questão 16	X	D 17	Questão 11	V
	Questão 20	X		Questão 12	V
D 18	Questão 14	V	D 18	Questão 15	V
	Questão 19	X		Questão 13	V

Fonte: Criado pela autora

O quadro, a seguir, traz as inferências que poderíamos fazer com base, apenas, no relatório de acertos:

<sup>18</sup> No caso do Quadro 6, o símbolo “V” representará acerto e “X” erro.

**Quadro 7 - Inferências que o desempenho do aluno G3 permite**

Habilidade Avaliada	A Prova diria	Pesquisa
O aluno lê frase? (D14)	Em processo	Sim
O aluno localiza informação explícita? (D15)	Não	Não
O aluno reconhece assunto? (D16)	Em processo	Não
O aluno identifica finalidade do texto? (D17)	Não	Sim
O aluno realiza inferências? (D18)	Em processo	Sim

Fonte: Criado pela autora

O diagnóstico pormenorizado das duas avaliações desse aluno demonstrou uma diferença quando, em relação à Provinha, acreditávamos que o aluno estaria consolidando a habilidade de reconhecer assunto do texto (D16), por ter acertado um item da Avaliação. Mas, na verdade, no momento da entrevista, percebemos que essa habilidade apresentava um nível de dificuldade muito grande para o aluno. Independentemente do tamanho ou tipo de texto que fosse colocado; portanto, ele não conseguiria acertar os itens desse descritor de forma consciente e sim com base em uma característica na elaboração do item que será discutida mais adiante.

No caso da habilidade de Identificar a finalidade de um texto (D17), na Provinha, essa criança errou ambos os itens na Provinha Paic e, no momento da entrevista, acertou todos, inclusive os dois da Provinha, ao lhe ser solicitado resolvê-los novamente.

Diante desses resultados individuais, percebe-se que o diagnóstico coletado pela Provinha do PAIC foi inferior ao resultado coletado na entrevista. Isso pode ter ocorrido por questões relacionadas aos itens, particularmente, ou está num período de transição no que condiz à consolidação das habilidades avaliadas.

Nesse exemplo, e em todos os outros que seguem o mesmo processo, não consideramos ser diferente o diagnóstico da Provinha PAIC daquele percebido na entrevista clínica, pois diante de uma avaliação na qual o professor percebe não possuir o seu aluno determinada habilidade, acreditamos que o profissional irá dar a essa criança elementos que possam levá-lo a desenvolver habilidades e, em novo momento avaliativo, o aluno terá a oportunidade de demonstrar que essa habilidade já foi consolidada.

Porém, ao contrário, nos casos em que as crianças demonstram na Provinha ter uma competência que ainda não foi consolidada, tememos que isso tire

do professor a preocupação de reavaliar essa competência e de trabalhá-la em sala de aula com suas crianças.

Embora as respostas em ambas as avaliações não sejam idênticas, incluímos o G3 no grupo de diagnóstico correlacionado, em razão de o diagnóstico pormenorizado em habilidades ter demonstrado que o aluno, na Provinha, acertara um item de localizar assunto de texto. Entretanto, na entrevista, essa habilidade demonstrou ser muito difícil para a criança, enquanto a resolução dos itens, no momento da entrevista, permitiu percebermos que esse aluno apresentava sucesso dentro da competência de compreensão textual, a partir das demais habilidades, já que o aluno G3 mostrou-se leitor fluente de palavras, frases e localizava informações explícitas no texto. Na leitura de texto, também conseguia identificar todos os elementos de que o texto falava, não conseguindo, entretanto, estabelecer uma hierarquia nessas informações, a ponto de não saber afirmar qual assunto o texto abordava.

Na ocasião de resolver o item 9 (A galinha e o galo), no momento da entrevista, o aluno realizou a leitura de todo o texto, conseguiu identificar que ele representava a letra de uma música que ele já conhecia e sabia cantar.

**Figura 30 Item 9 do Caderno de Pesquisa**

**LEIA O TEXTO E RESPONDA:**

**A GALINHA E O GALO**

A GALINHA PINTADINHA  
E O GALO CARIJÓ  
A GALINHA USA SAIA  
E O GALO PALETÓ.  
A GALINHA FICOU DOENTE  
E O GALO NEM LIGOU  
OS PINTINHOS FORAM CORRENDO  
PRA CHAMAR O SEU DOUTOR.  
O DOUTOR ERA O PERU  
A ENFERMEIRA ERA O URUBU  
E A AGULHA DA INJEÇÃO  
ERA A PENA DO PAVÃO.

Autor: Mamebrincantes

**O ASSUNTO DO TEXTO É**

- ① A PENA DO PAVÃO.
- ② A SAIA DA GALINHA.
- ③ A DOENÇA DA GALINHA.
- ④ A AGULHA DA INJEÇÃO.

Fonte: Caderno de Pesquisa

Porém, diante do desafio de reconhecer o assunto do texto, ele disse: “Tia, só posso escolher uma? Aqui fala da pena, do galo, da agulha, da saia, da doença e dos pintinhos... (Ele para e pensa): Mas, vou escolher a saia da galinha.” (Fala do aluno G03)

Foi essa a hipótese que também o acompanhou no momento de responder à questão 11 da Provinha. Na entrevista, ao ser solicitado que, novamente, resolvesse o item, sob o mesmo argumento, o aluno escolheu a resposta 3) A dança da foca, pois “o texto também fala da dança.”

**Figura 31 Item 11 da Provinha Paic 2011**

**QUESTÃO 11**

**A FOCA**

LÁ VAI A FOCA  
TODA ARRUMADA  
DANÇAR NO CIRCO  
PRA GAROTADA.  
LÁ VAI A FOCA  
SUBINDO A ESCADA  
DEPOIS DESCENDO  
DESENGONÇADA.

Disponível em: <http://canalkids.com.br> (adaptado)

**O ASSUNTO DO TEXTO É**

- ① A GAROTADA DO CIRCO.
- ② A BRIGA COM A FOCA.
- ③ A DANÇA DA FOCA.
- ④ A ESCADA DA FOCA.

Fonte: Protocolo 08/2011

Apesar de considerarmos que as distinções existentes entre o diagnóstico da Provinha e das Entrevistas não são suficientes para inferirmos diagnósticos falsos quando tratamos da mesma competência, é preciso observar que restringir o diagnóstico de leitura da criança a um instrumento avaliativo é inapropriado. Isso não diminui a importância dos testes, porém temos a primeira pista de que, para haver um diagnóstico mais preciso, faz-se necessário incluir outros instrumentos de avaliação ou, ainda, outras modalidades de intervenção em um mesmo instrumento.

Sobre esse assunto, Colomer e Camps (2002) afirmam que se aceitamos a complexidade do conceito de leitura é preciso estender essa complexidade para seus processos avaliativos. E se levamos em conta que a inter-relação das habilidades no processo não é igual à soma das habilidades isoladas, como vimos no diagnóstico do aluno acima, necessitaremos de mecanismos de avaliação capazes de avaliar a leitura em sua globalidade.

Porém, a adoção dessa nova concepção de avaliação introduz mudanças na prática educativa. Inicialmente, a avaliação deixa de ser um instrumento das mãos do professor e passa a envolver também o aluno no controle de seu próprio processo (COLOMER e CAMPS, 2002). Tal ideia corrobora com o pensamento de Solé (2001) ao defender que à criança precisam ser ensinadas as interações que se espera serem construídas a partir da compreensão do texto. Em segundo lugar, Colomer e Camps (2002) destacam a importância de modificar a utilização dos instrumentos de avaliação, anulando o habitual sentido sancionador, afirmando a capacidade deles serem mediadores da aprendizagem (Hoffman, 2009).

## **7.2 Diagnósticos não correlacionados**

Nesse grupo, estão classificadas 27 (vinte e sete) das nossas crianças entrevistadas. São os casos de alunos que apresentaram um diagnóstico bastante distinto nas duas avaliações, tanto na Provinha como na Entrevista. E para todos eles, foi solicitado que novamente resolvessem as questões da Provinha na presença da pesquisadora. Nosso intuito era entender que caminhos essa criança usava para acertar um item, mesmo que, em alguns casos, não dominasse as habilidades básicas da leitura.

No grupo dos diagnósticos não correlacionados, das 27 crianças, 13 (treze) apresentam uma situação menos preocupante: são aquelas que exibem na provinha um desempenho menor do que elas apresentaram no momento da pesquisa.

Consideramos esses casos menos preocupantes porque esse desempenho, abaixo da realidade do nível de leitura, pode ter-se dado por vários motivos: questão emocional, falta de atenção, ou da habilidade ter sido consolidada logo após a realização da prova. Nesses casos, certamente, mais cedo ou mais

tarde, as habilidades já consolidadas serão percebidas na sala de aula pelo professor e também pelas próximas avaliações. Principalmente, se a prática avaliativa do professor levar em consideração os aspectos qualitativos e não somente os quantitativos da aprendizagem, conforme sugerido pela LDB 9.394/96.

A aluna G77 é um desses exemplos. Na prova, ela erra ambas as questões do descritor de compreensão de frases (D14), ambas do descritor de localizar informações explícitas (D15), uma de inferência (D18) e outra de reconhecer a finalidade do texto (D17). Porém, no momento da entrevista, essa mesma criança acerta todos os itens desses descritores do instrumento de pesquisa, e, no momento em que lhe é dada a oportunidade de realizar novamente a Provinha, ela acerta as questões que antes havia errado.

Há o caso de 5 (cinco) alunos que, por marcarem sempre a mesma opção de resposta, conseguiram acertar 5 itens dos 10 itens de leitura da Provinha, mas, na verdade, são, no máximo, leitores de palavras canônicas ou reconhecedores de letras. Nove dos alunos entrevistados encaixam-se em outros casos: trazem o acerto de habilidades elaboradas sem terem consolidado habilidades de leitura básica, como reconhecer todas as letras, leitura de sílabas, leitura de palavras, frases etc.;

Em suma, os diagnósticos podem ser divergentes por várias razões: erro nos itens da Provinha PAIC; problemas no momento de aplicação da Provinha; acertos ao acaso e elementos nos itens que levaram os alunos a marcar o gabarito sem ter a habilidade. Já o tempo decorrido entre a Provinha PAIC e a entrevista não deve ser considerado como razão para divergência entre os diagnósticos, pois não encontramos crianças que tivessem errado na Provinha todas as questões de compreensão textual, mas que, no momento da entrevista, demonstrassem ler, pelo menos, frases. Esse fato descarta a hipótese de que alguma criança tenha apreendido novas habilidades entre a aplicação e a entrevista e por isso tenha sido, equivocadamente, enquadrada no grupo de diagnósticos não correlacionados.

### **7.3 Detalhamento das estratégias elaboradas**

Nesse grupo, estão classificadas 27 (vinte e sete) das nossas crianças entrevistadas. São os casos de alunos que apresentaram um diagnóstico bastante distinto nas duas avaliações, tanto na Provinha como na Entrevista. E para todos

eles, foi solicitado que novamente resolvessem as questões da Provinha na presença da pesquisadora. Nosso intuito era entender que caminhos essa criança usava para acertar um item, mesmo que, em alguns casos, não dominasse as habilidades básicas da leitura.

No grupo dos diagnósticos não correlacionados, das 27 crianças, 13 (treze) apresentam uma situação menos preocupante: são aquelas que exibem na Provinha um desempenho menor do que elas apresentaram no momento da pesquisa.

Consideramos esses casos menos preocupantes porque esse desempenho, abaixo da realidade do nível de leitura, pode ter-se dado por vários motivos: questão emocional, falta de atenção, ou da habilidade ter sido consolidada logo após a realização da prova. Nesses casos, certamente, mais cedo ou mais tarde, as habilidades já consolidadas serão percebidas na sala de aula pelo professor e também pelas próximas avaliações. Principalmente, se a prática avaliativa do professor levar em consideração os aspectos qualitativos e não somente os quantitativos da aprendizagem, conforme sugerido pela LDB 9.394/96.

A aluna G77 é um desses exemplos. Na prova, ela erra ambas as questões do descritor de compreensão de frases (D14), ambas do descritor de localizar informações explícitas (D15), uma de inferência (D18) e outra de reconhecer a finalidade do texto (D17). Porém, no momento da entrevista, essa mesma criança acerta todos os itens desses descritores do instrumento de pesquisa, e, no momento em que lhe é dada a oportunidade de realizar novamente a Provinha, ela acerta as questões que antes havia errado.

Há o caso de 5 (cinco) alunos que, por marcarem sempre a mesma opção de resposta, conseguiram acertar 5 itens dos 10 itens de leitura da Provinha, mas, na verdade, são, no máximo, leitores de palavras canônicas ou reconhecedores de letras. Nove dos alunos entrevistados encaixam-se em outros casos: trazem o acerto de habilidades elaboradas sem terem consolidado habilidades de leitura básica, como reconhecer todas as letras, leitura de sílabas, leitura de palavras, frases etc.;

Em suma, os diagnósticos podem ser divergentes por várias razões: erro nos itens da Provinha PAIC; problemas no momento de aplicação da Provinha; acertos ao acaso e elementos nos itens que levaram os alunos a marcar o gabarito

sem ter a habilidade. Já o tempo decorrido entre a Provinha PAIC e a entrevista não deve ser considerado como razão para divergência entre os diagnósticos, pois não encontramos crianças que tivessem errado na Provinha todas as questões de compreensão textual, mas que, no momento da entrevista, demonstrassem ler, pelo menos, frases. Esse fato descarta a hipótese de que alguma criança tenha apreendido novas habilidades entre a aplicação e a entrevista e por isso tenha sido, equivocadamente, enquadrada no grupo de diagnósticos não correlacionados.

**Quadro 8 - Estratégias de leitura elaboradas pelas crianças da pesquisa**

A. Realização de leitura logográfica
B. Estabelecimento de associações mesmo que não haja o total domínio das convenções da escrita.
B1. Utilização de estratégias a partir de algum elemento do texto.
C. Reconhecimento de letras.
C1. Reconhecimento de letras quando elas estão isoladas.
C2. Reconhecimento de letras mesmo incluídas nas palavras.
D. Reconhecimento e leitura de sílabas.
D1. Reconhecimento apenas de sílabas canônicas, mas sem leitura de palavras.
D2. Reconhecimento e leitura de palavras formadas por sílabas canônicas.
D3. Leitura de palavras.
E. Leitura de frases.
F. Leitura de texto
F1. Equiparação de informações importantes à informações secundárias.
F2. Realização de leitura sem considerar as superestruturas do texto.
F3. Atração pelo último elemento lido no texto.
F4. Utilização de elementos do conhecimento prévio/experiência de vida para realização da leitura.
F5. Construção da compreensão do texto.
G. Elaboração de regras próprias para leitura de palavras.
H. Leitura baseada em características dos itens.

Fonte: Elaborado pela autora

#### **A. Realização de leitura logográfica** Error! Bookmark not defined.

As primeiras considerações que trazemos a respeito das estratégias de leitura elaboradas pelas crianças entrevistadas dizem respeito à fase logográfica, nomeada por FRITH (1989) e considerada como a fase inicial no processo de domínio da leitura. Segundo Sousa (2000) e Sousa e Maluf (2004), é na fase logográfica que a criança identifica a palavra por intermédio do reconhecimento de um padrão visual construído com base em um trabalho de memorização por meio

dos logogens, definidos como sendo essenciais, inclusive, para uma leitura mais elaborada de contexto.

No momento de nossa entrevista, flagramos crianças fazendo o reconhecimento de algumas palavras baseando-se em suas características gráficas gerais e não à composição de suas letras.

Durante a entrevista com o aluno G32, iniciamos o encontro pedindo que o aluno associasse as figuras com suas respectivas definições.

O aluno leu, de forma fluente, a primeira palavra da página: “QUESTÃO 1”. Nesse momento, criamos uma expectativa para as leituras posteriores dessa criança, já que ela iniciara a entrevista lendo uma palavra e um número.

**Figura 32 Enunciado do Item 1 do Caderno de Pesquisa**



Fonte: Caderno de Pesquisa

No entanto, na sequência, essa criança disse saber todas as demais palavras, mas que havia “esquecido em casa”.

O aluno G34 também criou a mesma expectativa quando leu o termo “Questão 1”. No entanto, ao ser conduzido para o restante do item, ele passou a soletrar apenas as vogais das palavras seguintes e afirmou que ali estava escrito “tarefa”. Ficou claro para nós que essas crianças desenvolveram a leitura da palavra “Questão”, baseadas em uma leitura logográfica construída com base em todos os momentos em que isso acontecera em sua sala de aula, quando guiadas por suas professoras.

As leituras posteriores do aluno G34 foram todas baseadas no campo semântico da palavra “questão”, que ele conseguiu “ler”. Prosseguindo, leu a palavra “Leia” como “Tarefa”, porque, segundo ele, continha a letra “A” e “O”; a palavra “Menina” foi apontada como “Dever” e “Estudando”, lida como “casa”. Ou seja, ali continha “Tarefa, dever de casa”.

Com a criança G28, essa situação repetiu-se também ainda na primeira questão. Ao se deparar com a frase “A menina está estudando”, o aluno afirmou: “tia, essa eu já fiz com a minha professora, é MENINA!”. Após essa leitura, ele tenta adivinhar o que está escrito, baseado no que vê nas imagens.

### **B – Estabelecimento de associações mesmo que não haja o total domínio das convenções da escrita**

A busca por respostas é uma característica inata do ser humano. Conhecer, desvendar, descobrir são atividades peculiares da infância. Sendo assim, as crianças estabelecem um verdadeiro jogo para tentar decifrar os códigos, mesmo que não os domine e, nesse caso, todas as peças do seu conhecimento prévio são bem-vindas.

De acordo com Solé (1998), “fazemos previsões sobre qualquer tipo de texto e sobre qualquer um de seus componentes” (p.25). Realmente, pudemos constatar em nossa pesquisa que as reflexões sobre a escrita são realizadas mesmo que não haja total domínio das convenções da escrita, pois se reconhecemos que todas as crianças estão imersas em um mundo letrado, algumas considerações sobre a escrita já produziram, ainda que de forma assistemática e, assim, podem, fundamentados nos (poucos) conhecimentos que têm, tentar prever o que se diz (FERREIRO, 2001). Em suma, quando na escola a criança se depara com a escrita, em muitos casos se encontra diante de algo já conhecido, sobre o qual já aprendeu várias coisas (Sole, 1998).

As crianças passam, então, a desenvolver algumas estratégias que chamamos aqui de “B - Associações, mesmo que não haja o total domínio das convenções da escrita”. Essas associações podem ocorrer de diversas formas e diversos graus, dependendo das informações que as crianças já possuem de leitura e de como elas conseguem usá-las.

Quanto mais propriedade sobre a leitura a criança tiver, maior será sua capacidade de estabelecer previsões, e quanto maior for sua capacidade de realizar previsões sobre o texto a ser lido, mais chances terá essa criança de compreender o texto. Em outras palavras, conforme Solé (1998), quando o processo de previsão não se realiza, a leitura é muito ineficaz: primeiro, porque não se compreende; segundo, porque não se sabe o que não se compreende.

Destacamos aqui o caso da aluna G75. Em sua primeira tentativa de ler as palavras “PANELA”, “LEÃO” e “ABELHA” leu “BORBOLETA”, “BOLA” e “AVIÃO”. Porém, na Provinha do PAIC do 2o ano, a aluna acertou um item de reconhecer o assunto e outro de reconhecer a finalidade do texto. Ao ser solicitado que ela novamente os resolvesse, a aluna estabelece o mesmo tipo de leitura, dizendo que em “Um passarinho me contou” estava escrito “Mônica”. Constatamos, então, que se tratou de um acerto por acaso, pois as leituras que ela desenvolvia não continham nenhuma relação com alguma convenção da escrita e também não eram provenientes de uma leitura por logogen.

Porém, percebemos que a partir do momento em que elas começam a compreender como o sistema escrito funciona, que as palavras são formadas por letras, sílabas, e que estas, em novas combinações, formam uma variedade de outras palavras, constatamos que, o apoio na leitura advinda somente das adivinhações, da fase logográfica, ou da construção de um contexto baseado no campo semântico torna-se cada vez menor.

Garton e Pratt (1991) sugerem que, sobre as reflexões produzidas por crianças não muito hábeis na leitura, poderão ir-se desenvolvendo outras formas de consciência metalinguística, mais controladas e deliberadas, que viabilizarão um melhor conhecimento da estrutura da linguagem e do seu sistema de representação alfabético.

Os autores também afirmam que justamente o domínio crescente da linguagem escrita promove esse desenvolvimento, que por sua vez é necessário para a competência na leitura e na escrita. Assim a consciência metalinguística e alfabetização estão intimamente relacionadas e podemos dizer que cada uma delas se beneficia com a outra no processo de aprendizagem. (p.53)

Essas associações, digamos, mais conscientes, ocorreram mesmo quando o conhecimento a respeito da formação da palavra era bem incipiente, precedendo até mesmo a leitura de sílabas, conforme aconteceu com o aluno G6 quando deduziu que na palavra “Estudando” estava escrito “ESCOLA” por conta da presença “dessas duas letras” (falou apontando para o ‘E’ e o ‘S’) e, no mesmo caso, o aluno G32 lê “CASA” em “CABELO” porque, segundo ele, “a palavra tem um ‘c’ (Depoimento de aluno G32). Jolibert et. al. (2006) complementa que, quando ocorre a leitura compreensiva no início da aprendizagem e aprende-se a interrogar

os textos, as letras ou sílabas reconhecidas servem para esclarecer uma dúvida. Sendo assim, elas servirão para desvendar novas leituras, atribuindo-lhes significados, até chegar a uma decodificação automatizada.

Esses depoimentos comprovaram que as crianças estabelecem uma relação com o material escrito, lançam-se na tentativa de compreendê-los, mesmo que ainda não dominem as convenções da escrita (SÁNCHEZ, 1995). Isso vai completamente de encontro com os métodos que acreditam existir um momento ideal para iniciar o ensino da leitura. Pois são as tentativas mediadas pelas novas informações que farão as crianças avançar em suas hipóteses.

### **B1 – Utilização de estratégias a partir de algum elemento do texto**

Quando há, por parte das crianças, uma pequena organização das regras da leitura, elas as utilizam apoiando-se em outros elementos, ou seja, elas desenvolvem uma estratégia que chamamos de B1 - Utilização de estratégias baseadas em algum elemento do texto. No caso do aluno G37, o fato de ele conseguir realizar a leitura de palavras no padrão consoante/vogal levou-o a efetivar a leitura da palavra “PANELA” e a associação desta palavra com sua respectiva figura. Quando solicitamos que ele desempenhasse a leitura da palavra “ABELHA”, o aluno respondeu com firmeza que ali estava escrito “FOGÃO”. Ou seja, ficou claro para nós que ele, apesar de realizar algumas leituras, utiliza-se do campo semântico para realizar a leitura das palavras que não tem domínio.

O aluno G21 é outro exemplo. Ele também conseguiu ler PANELA, CABELO e CARECA. Na tentativa de ler “LEÃO”, após várias tentativas, conclui que se tratava de “LENO”. Revelamos-lhe que se tratava da palavra “leão” quando descobrimos a figura que acompanhava a palavra. Como o aluno utilizava um acessório do time Fortaleza Futebol Clube, comentamos: “Como um torcedor do Fortaleza não lê ‘leão’?”. E prosseguimos a entrevista. Na palavra seguinte (ABELHA), o aluno rapidamente afirmou: “Tia, essa eu sei! É Ceará!” (Depoimento do aluno G57). Ficou claro que o aluno foi influenciado por nossa associação e leu a próxima palavra no campo semântico dos times de futebol.

Na entrevista do aluno G16, constatamos que ele conseguia ler as palavras canônicas e aquelas que possuíam encontros vocálicos, mas tinham

dificuldade em ler as não canônicas. Porém, o que ele já tinha construído era o bastante para que ele pudesse desenvolver uma sequência de adivinhações, mediadas por leituras anteriores que ele já havia realizado, inclusive, nas Provinhas. Na resolução do item abaixo, o aluno G16 consegue ler a sequência “LEIA A” e, associando à leitura literal suas inferências, deduz que a palavra seguinte seja “frase”.

Figura 33 Item 1 do Caderno de Pesquisa

LEIA A FRASE.

A MENINA ESTÁ ESTUDANDO.

APONTE A FIGURA QUE MELHOR REPRESENTA A FRASE.

1 

2 

3 

4 

A MENINA ESTÁ DANÇANDO

A MENINA ESTÁ REZANDO

A MENINA ESTÁ BRINCANDO

Fonte: Caderno de Pesquisa

Na continuidade desse item, o aluno G16, ao tentar ler a frase “A MENINA ESTÁ DANÇANDO”, leu “A MENINA ESTÁ *DAIANDO*”. Embora ele não soubesse o que significava a palavra que criou (*daiando*) ele associou com a figura correta e justifica dizendo que “*daiando* se parece com dançando”, influenciado também pela figura da bailarina.

Embora aceitemos que a leitura não se processa por suas partes e sim por seu contexto que, como leitores fluentes, cada vez utilizamos menos essa leitura pormenorizada de sílabas e palavras, e cada vez recorremos mais à inferência do contexto, concordamos também que o processo de alfabetização precisa envolver

um trabalho do reconhecimento das letras e das sílabas. Porém, nesse caso, esse aluno está consolidando sua leitura de palavras.

### **C – Reconhecimento de letras**

A respeito do reconhecimento das letras, ficamos bastante surpresos quando encontramos oito alunos que, sequer, conheciam as letras do alfabeto e, quando muito, conseguiam reconhecer aquelas que compunham o próprio nome. Nossa surpresa deveu-se ao fato de estarmos entrevistando crianças do 2º ano do Ensino Fundamental quando a criança, mesmo não tendo passado pela Educação infantil, deveria, pelo fato de ter pouco mais de um ano de escolaridade, conhecer pelo menos as vogais, um dos elementos mais vigentes e importantes para a apreensão da leitura e escrita. Esse momento causou-nos muito desconforto.

#### **C1 – Reconhecimento das letras, somente quando estão isoladas**

Outra situação vale ser enfatizada: deparamo-nos com crianças não leitoras de palavras, mas que eram capazes de identificar as letras formadoras de uma palavra quando isoladas de um contexto (não necessariamente em ordem alfabética). Aqui, ressaltamos, elas não conseguiam soletrar as letras da palavra “MENINA”, por exemplo, mas conseguiam reconhecer todas elas no alfabeto móvel.

O que acontece com essas crianças pode estar relacionado ao método de ensino, ou seja, nessa fase inicial da alfabetização, não houve, infelizmente, a construção da compreensão de que ler e escrever significa apreensão e compreensão de significados (SOARES, 2008), e que os códigos da escrita são os mediadores dessa comunicação. É possível a professora ter trabalhado as letras de forma desvinculada dos contextos de escrita de modo que essas crianças demonstrem não terem concebido o conceito de palavra, no qual letras e palavras parecem ser dois conjuntos sem intersecções.

No nosso entendimento, esse processo antecede as hipóteses da variedade e quantidade de caracteres que a psicogênese da língua escrita apontou, pois para essas hipóteses é preciso compreender que as palavras são formadas por unidades menores. Embora concorde que a leitura não se processa de forma linear, do “supostamente simples (letras e sílabas) ao complexo (texto)” JOLIBERT et. al.

(2006, p. 185) defende que as crianças precisam conseguir identificar as letras e entender como elas se articulam entre si, para que possam formar múltiplas palavras. Porém, elas não podem ser ensinadas de forma isoladas, descontextualizadas.

## **C2 – Reconhecimento das letras, mesmo inclusas em palavras**

Em uma etapa posterior, encontramos alunos que reconhecem algumas letras mesmo inclusas nas palavras (G35), mas isso não se faz suficiente para estabelecer uma leitura, ou mesmo o reconhecimento das sílabas (G35). O aluno G32 soletra todas as letras de MENINA, mas, no momento em que solicitamos para falar o que lera, a criança respondeu: “Escolha a palavra que está certa”.

## **D – Reconhecimento de sílabas**

Com base nas entrevistas realizadas com as crianças, classificamos a leitura das palavras em três categorias: D1 – Reconhecem apenas as sílabas canônicas, formadas por consoante/vogal, mas não estabelecem leitura de palavras; D2 – Reconhecem e promovem leitura de palavras formadas por sílabas canônicas e D3 – Realizam a leitura de palavras.

### **D1 – Reconhecem apenas as sílabas canônicas, formadas por consoante/vogal, mas não estabelecem leitura de palavras**

O primeiro grupo de características põe em questão a teoria de identificação de palavras, partindo do pressuposto de que é suficiente identificar as sílabas para realizar uma leitura. Das crianças entrevistadas, 7 (sete) conseguiam decodificar as sílabas canônicas, mas não compreendiam a palavra e acabavam atribuindo um significado, ora com palavras foneticamente próximas, ou que trouxessem elementos de outras palavras já conhecidas. Dessa forma, encontramos situações de leitura como:

“C com A, CA. B com E, BE. L com O, CO: BOLA!” (Leitura da criança G75).

“P com A, PA. N com E, NE. L com A, LA: LATA!” (Leitura da criança G74).

“P com A, PA. N com E, NE. L com A, LA: PANDA!” (Leitura da criança G63).

Escolhemos também o exemplo do aluno G74: ele decifrava todas as sílabas, mas se apegava a algum elemento da palavra e a associava com uma palavra já conhecida (LEÃO foi lida como PÃO e CABELO foi lida como LOBO). Isso nos comprovou que, embora as crianças criem novas estratégias e estas sejam até mais avançadas, se não estiverem consolidadas, internalizadas ao ponto de terem passado por uma construção de sentido, será possível que as crianças não abandonem por completo estratégias anteriores. Isso porque as características de leitura classificadas anteriormente interagem, e cada nova construção é iluminada por aquela que a antecedeu, mesmo que sirva para comprovar que a estratégia anterior era completamente equivocada.

Outro exemplo é o da aluna G73 que, embora compreendesse palavras no padrão consoante/vogal, ao ser solicitada a ler a palavra “ABELHA” (que foge dessa estrutura), por duas vezes, ela afirma tratar-se de “HIPOPÓTAMO”. Quando pedimos que ela lesse apontando para a palavra, ela posiciona o dedo sobre o ‘H’ e lia: “HIPOPÓTAMO”.

## **D2 – Reconhecem e promovem leitura somente de palavras formadas por sílabas canônicas**

Segundo Smith (2003), ser incapaz de ler as palavras escritas não é uma deficiência restrita às crianças. Da mesma forma, leitores fluentes podem encontrar-se exatamente na mesma situação, por receberem um material difícil de ler, por serem exigida muita atenção a cada palavra, ou por serem colocadas em uma situação de ansiedade.

O envolvimento da criança com as sílabas ainda ocorre quando a criança começa a desenvolver sua linguagem oral. Quando inicia as tentativas em suas primeiras palavras, a criança utiliza-se das sílabas para ser compreendida; muitas vezes, esse novo código é incorporado por adultos que as relacionam com os objetos e pessoas do entorno da criança.

Mesmo sem ter o domínio do código escrito, mas diante de uma linguagem oral já construída, elas percebem que as palavras podem ser divididas em partículas menores, nas quais possuem, pelo menos, uma vogal e, considerando que a consoante sempre se repete, é a vogal quem define a sílaba. Por isso, a maior

parte das crianças, que se encontra no nível silábico da escrita, ao escolher um caractere para a sílaba a ser escrita, escolhe a vogal presente.

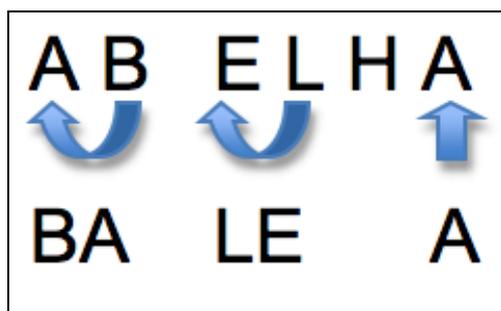
No momento da construção da leitura, as sílabas também são elementos que ganham atenção, principalmente, quando estamos diante de métodos que consideram a aprendizagem das sílabas uma condição indispensável para a leitura. Mediante as crianças entrevistadas, quando avaliávamos os processos de leitura das sílabas, pudemos perceber que a fase mais elementar dessa leitura ocorria com as sílabas mais simples, as canônicas, formadas por consoante/vogal/consoante/vogal. Destas, 7 crianças demonstraram realmente compreender palavras somente nesse padrão.

Partindo dessa leitura, as crianças iniciavam as tentativas de compreender os demais elementos do texto. O que mais chamou nossa atenção nessas crianças foi a estratégia que elas utilizavam para ler as palavras que fugiam desse padrão. Em todos os casos, nos quais as crianças concebiam que as palavras eram formadas sempre pela ordem consoante/vogal, faziam suas alterações na ordem das letras, ajustando-as ao padrão concebido por elas.

Citamos aqui o exemplo da criança G6 que, ao olhar a palavra ABELHA, leu BANANA, porque “começa com B e A” (Depoimento de criança G6). Essa mesma criança, ao tentar ler BRINCANDO, iniciou um processo de inversão: “R com B... B com R...” até chegar à conclusão de que “nessa (palavra) aqui não diz nada”. As inversões na ordem das letras aconteciam nas palavras: URSO (liam RRUSSO), ISTO (liam SITO) e ESTA (liam SETA) (G, 48, G63).

O mais curioso foi o caso de uma criança (G57) que, diante da palavra “ABELHA” leu “BALÊA”. Ao solicitarmos que ela lesse apontando com o dedo, percebemos que ela havia invertido toda a ordem das letras da palavra:

Figura 34 Leitura da criança G57



Fonte: Gravação da pesquisa

Quando pedimos que ela explicasse por que havia deixado de fora a letra H, ela respondeu: “A minha tia disse que essa letra (o H) a gente não lê!” (Depoimento do aluno G57). E, de fato, em algumas palavras, o H é uma letra muda... Na estratégia utilizada por essa criança havia um fundamento e um sentido.

Como dissemos no capítulo 2, embora os sons sejam unidades básicas, a soma de todos os sons das palavras não significa a leitura da palavra. A memória de trabalho dessas crianças foi saturada num tempo precoce, e elas não tiveram condições de tornar essas unidades significativas e, portanto, não foram capazes de compreender. Sendo assim, “é fácil imaginar que se um leitor dedica um esforço demasiado à leitura das palavras, não poderá, ao mesmo tempo, considerar as diferentes proposições e encontrar algum vínculo entre elas” (SÁNCHEZ, 1995 p. 106).

### **E. Leitura de Frases**

Embora a leitura das partes não garanta a leitura do todo, há uma linha muito tênue que separa algumas crianças que leem palavras e não leem frases e outra que separa as que leem frases, mas não são leitoras de texto.

Percebemos que isso dependerá bastante da complexidade desses elementos e da forma como a criança interage com eles a ponto de construir o sentido do texto e ser capaz de discutir seus elementos. Mas, percebemos que a criança fluente nas palavras canônicas, por exemplo, conseguirá realizar leitura de palavras e de frases, dependendo de como elas são compostas. É o caso da frase “A SONECA NA REDE” (item 6 do Caderno de Pesquisa) que foi lida pela criança G2, enquanto as demais frases dos itens que avaliavam a compreensão de frases não foram lidas. Essa criança, na tentativa de ler “A MENINA ESTÁ COMENDO” lia: “A MENINA SÉTA COME ENE DO”. A leitura literal repetiu-se até ela concluir que ali estava escrito: “A MENINA SÉTA COME ÊNIDO”.

Esses casos, em que se aceitava uma frase sem sentido, demonstrava para nós que o objetivo inicial daquela criança não estava vinculado ao desejo de compreender o que havia sido lido e isso fazia as crianças abandonarem suas leituras precocemente. É por isso que autores, como Colomer e Camps (2002) asseguram que “a intenção, o propósito da leitura, determinará, por um lado, a forma

como o leitor abordará o escrito e, por outro, o nível de compreensão que tolerará ou exigirá para considerar boa sua leitura” (p.47).

A avaliação da leitura de frases foi realizada na Provinha do PAIC por dois itens, nos quais as crianças deveriam associar uma imagem à frase correspondente. No Caderno de Pesquisa, foram inseridos outros dois itens que também exigiam essa associação, porém foram criadas mais oportunidades de leitura, inclusive de frases que fogem à estrutura: sujeito + predicado.

Se na escrita, um texto não pode ser visto como um mero conjunto de frases, na leitura essa definição também é válida, pois a condição de leitor de frase, não garante a leitura de textos. Encontramos 5 alunos nesse ponto do processo de leitura (leitores de frases, mas não de textos). No caso da criança G29, ela lê os comandos dos itens, compreende o que a questão solicita e consegue ter êxito nas que avaliam a compreensão de frases. Porém, ao realizar a leitura de textos, embora ela consiga decodificá-los, não consegue compreendê-los e segue escolhendo opções que não são o gabarito em alguns itens de compreensão de texto.

O que ocorre com o G29 e outras crianças leitoras de frases é que elas ainda não estão conseguindo criar o sentido do texto, o que Sanches (1995) chamou de macroestrutura. Embora as condições que Smith (2003) determine (combinação visual e não-visual e interação entre o leitor e o texto) existam, aspectos relacionados a uma característica na forma de ler dessa criança dificultam que ela lembre o que foi lido ao chegar no fim do texto.

O aluno G29 apresenta certa fluência ao ler os textos da provinha; não se trata dos casos em que existe um esforço exagerado em decifrar as sílabas e as palavras, como acontecia com crianças de características anteriores. Acreditamos que essas crianças possuem condições de realizar uma leitura rápida e até mesmo fluente, mas a construção que lhes falta é a de perceber o texto como unidade comunicativa, ou seja, que ele existe para informar, para ser compreendido e não para ser decifrado. Sánchez (1995) complementa que, para além da construção do significado de cada palavra, é necessário construir unidades de significado mais amplo.

Essa dificuldade pode ser amenizada quando existirem no texto outros elementos que auxiliem a criança a construir a macroestrutura de um texto, ou seja, a ideia global. Para Sánchez (1995), a elaboração da macroestrutura permite ao leitor ter a consciência de haver compreendido o texto. E ficou claro, nos itens de leitura de frases e, posteriormente, em alguns de leitura de texto, que quanto mais indicadores (SOLE, 2001) os textos contiverem, mais possibilidades terão as crianças em compreendê-los. Era o caso dos itens 14, 19 e 20 da Provinha PAIC, que, embora exigissem compreensão de textos, conseguiam ser acertados por algumas crianças, pois traziam em seu suporte duas tirinhas da turma da Mônica e um convite, ou seja, traziam em seus suportes muitas informações (indicadores) sobre seu sentido.

## **F – Leitura de textos**

A análise das estratégias de leitura de textos começa com a característica ligada ao Descritor 16 – Reconhecer o assunto do texto:

### **F1 – Equiparação de informações importantes à informações secundárias**

No início das nossas pesquisas, achávamos que a habilidade na qual as crianças apresentariam maior dificuldade seria a de localizar informações implícitas, uma vez que o leitor necessita trazer à tona elementos ocultos no texto, utilizando-se de pistas que o caracterizem.

Porém, de todas as habilidades de leitura avaliadas, aquela na qual percebemos uma maior complexidade para as crianças foi a de identificar o assunto do texto. Mesmo crianças que acertavam outras habilidades de leitura, erravam os itens de reconhecer assunto do texto, sendo que das dezesseis crianças que, na entrevista, acertavam pelo menos um item de compreensão de texto, 12 delas não resolviam os itens de reconhecer o assunto principal do texto.

Para Solé (2011), a construção da ideia principal dá-se no processo de leitura, e é produto da interação entre os propósitos que a causam, o conhecimento prévio do leitor e a informação abordada pelo texto. Descobrimos, fundamentados nas leituras e nas entrevistas, que reconhecer o assunto do texto requer do aluno uma elaboração de síntese, resumo, exigindo que ele seja capaz de, além de

entender seu contexto e compreendê-lo em suas partes, ter condições de eleger aquela que possui maior relevância.

Alguns alunos que não conseguiam acertar as questões do reconhecimento do assunto eram capazes de acertar itens de localizar informações explícitas e reconhecer a finalidade do suporte, mas demonstravam uma grande dificuldade em distinguir a pergunta “do que o texto fala”, “qual o assunto principal do texto”. Ou seja, essas crianças não conseguiam distinguir informações secundárias das informações centrais. Muitas vezes, os alunos questionavam a validade do item, perguntando-nos se não poderiam marcar mais de uma letra, pois o texto falava sobre tudo!

Retomamos o raciocínio de que a ideia principal, o resumo e a síntese de um texto se constroem no processo da leitura e é produto da interação entre os propósitos do leitor, seu conhecimento prévio, mais informação dada pelo texto. Sánches (1995), ainda, complementa que crianças presas à atividade de decifração ou a buscar respostas de questões presas ao texto, afastam-se dessa habilidade.

Por conta dessa complexidade da habilidade, Solé (1998) acredita ser necessário ensinar aos alunos a identificar, ou a gerar, a ideia principal de um texto em função dos objetivos de leitura perseguidos. O fato de um professor pedir aos alunos que apontem “o que o autor quis transmitir” não significa que ele esteja ensinando a encontrar a ideia principal. Ele apenas está verificando, assim como faz a Provinha, se o aluno consegue ou não encontrá-la... Existe aqui um ato que substitui o ensino pela avaliação. Por outro lado, essa “omissão” ocorre porque ainda sabemos muito pouco sobre o processo de leitura e de seu ensino, mas sabemos que encontrar a ideia principal do texto é condição para a realização de uma leitura crítica e autônoma. O ensino dessa habilidade precisa passar pelo ensinamento do que é e para que serve essa ideia principal, para, posteriormente, ser ensinado como ela é identificada e gerada.

## **F2 - Realização de leitura sem considerar as superestruturas do texto**

Embora alguns itens avaliassem a mesma habilidade, era possível que as crianças se comportassem de forma diferente no momento da resolução. Era o caso dos itens 16 e 17 da Provinha PAIC e 6 do Instrumento de Pesquisa. No caso dos

itens 11, 15 e 17 da Provinha e 6 do Instrumento de Pesquisa, essa dificuldade foi percebida pelo fato de todos trazerem poemas como suporte e não tirinhas, textos narrativos ou descritivos.

A curta extensão, a ausência da pontuação no fim de cada verso, faziam com que algumas crianças que não tinham conhecimento da superestrutura dos poemas elaborassem uma leitura corrida, sem entonação e o próprio processo de leitura já comprometia a compreensão de seu sentido.

Conforme Van Dijk (1996), as mudanças que ocorrem de um texto para o outro não são apenas relacionadas ao conteúdo da mensagem. Alguns textos exigem que o leitor conheça suas superestruturas para que possa enfim compreendê-los. Essas superestruturas não existem apenas quando discutimos gêneros textuais, mas estão presentes também por intermédio dos indicadores, como título, subtítulo, negrito, itálico, esquema (SOLÉ, 1998; KOCH e ELIAS, 2011). Logicamente que todos esses indicadores servem também para ativar o conhecimento prévio do leitor e deveriam ser levados em consideração no ensino de língua portuguesa (SOLÉ, 1998).

O item 17 da Provinha, apesar de não ser um poema, também trazia uma dificuldade que foi sentida por algumas crianças... Por ser uma receita, consta nesse suporte uma linguagem alfabética, uma linguagem numérica (2) e uma linguagem alfabética que se refere a uma linguagem numérica (MEIA).

**Figura 35 Item 16 da Provinha PAIC 2011**

**QUESTÃO 16**  
**LEIA O TEXTO E RESPONDA A QUESTÃO.**

**CALDO VERDE**

**VOCÊ VAI PRECISAR DE:**  
2 BATATAS PICADAS  
MEIA XÍCARA DE COUVE PICADA  
MEIA XÍCARA DE PRESUNTO PICADO  
MISTURE TUDO NA PANELA COM ÁGUA E LEVE AO FOGO POR 10 MINUTOS.

Fonte: Coleção meus primeiros pratos -Nestlé

Fonte: Caderno do aluno – Provinha PAIC 2011

Retomando o que já dissemos, a partir de Koch e Elias (2011), no início deste capítulo a respeito dos três sistemas de conhecimento no processamento textual, um dos conhecimentos que influenciam na construção do sentido é o comunicacional, que está atrelado à

Quantidade de informação necessária, uma situação comunicativa concreta, para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objeto da produção do texto; Seleção da variante linguística adequada a cada situação de interação; Adequação do gênero textual à situação comunicativa. (p.50)

Sendo assim, o fato de algumas crianças não identificarem a superestrutura de uma receita e/ou também ainda não terem conhecimento do que são e como funcionam os números racionais, trazia dúvidas a respeito do sentido da palavra “MEIA” no texto. Acreditamos que, em caso de itens que tragam receitas como suporte para a avaliação de crianças até o segundo ano do Ensino Fundamental, devem evitar expressões que exijam delas um conhecimento que a escola ainda não contemplou, substituindo (no caso desse texto) a palavra “MEIA” por outros termos, como por exemplo, “metade de uma xícara”.

O trabalho com os números racionais é previsto, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática a partir do segundo ciclo, ou seja, no quarto ano. Embora consideremos que essa linguagem seja utilizada no nosso dia-a-dia, confiar que a criança a entenda baseada apenas nas suas experiências de vida, assistemáticas, é assumir um risco de tê-las excluído, nesse item, por uma habilidade vinculada ao conhecimento matemático e não à habilidade de reconhecer a finalidade do texto.

Essas considerações precisam estar presentes no momento do ensino da leitura, e também da avaliação. De acordo com Colomer e Camps (2002), a falta de distinção entre os tipos de texto faz com que muitas provas não deem importância às suas perguntas. Assim, se a prova se baseia em um texto narrativo, por exemplo, as perguntas sobre as relações de causalidade serão muito mais reveladoras da representação mental do texto do que as perguntas sobre a descrição dos objetos que aparecem nele.

### **F3 - Atração pelo último elemento lido no texto**

Outro fenômeno recorrente nas respostas das crianças que apresentaram dificuldades em compreender o texto era a escolha do último trecho lido como resposta para o item. Essa iniciativa acontecia, em sua maioria, nos itens das habilidades de localizar informação e/ ou reconhecer assunto de textos, já que todas as opções de resposta constam no suporte lido pelas crianças. Essa estratégia na leitura das crianças ocasionava o acerto de itens sem haver consciência da resposta, por motivos desvinculados à habilidade avaliada. Traremos esses exemplos no momento de discutirmos o instrumento elaborado.

As explicações desse fenômeno estão também associadas ao fato de as crianças estabelecerem uma interação superficial com o que está sendo lido, não sendo capazes de construir o sentido geral do texto. E, também, muito se aproxima do que Wallon (2007) definiu por pensamento sincrético, quando há uma dificuldade infantil em analisar as determinadas situações, quando o pensamento está muito ligado ao concreto dificultando a resolução de conflitos. “Nesses casos, as crianças traduzem mais o impulso ou o estado afetivo do sujeito do que a natureza ou o aspecto do objeto” (WALLON, 2007, p.160). Em geral, são precisas lentas tentativas para que a criança penetre no sentido, reconheça suas partes e ajuste cada uma delas à sua significação própria; enquanto isso, a criança se apega aos últimos elementos, caso os demais não sejam capazes de despertarem nela uma atenção maior.

### **F4. Utilização de elementos do conhecimento prévio/experiência de vida para realização da leitura.**

Um dos maiores consensos dentre os teóricos que discutem a aprendizagem da leitura é que os conhecimentos prévios são fundamentais na construção do sentido. Kleiman (2007) é uma das mais enfáticas, por considerar que sem engajamento do conhecimento prévio não há compreensão:

O leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. (p. 13)

Sendo assim, reconhecemos que o conhecimento prévio do sujeito está ativo em toda e qualquer manifestação de leitura que ele produza. Porém, os casos que serão discutidos nesse item referem-se àqueles que, no momento da entrevista, o conhecimento prévio apareceu de forma intensa e, em alguns momentos, foi o principal critério para a escolha das respostas.

No momento da entrevista, percebemos em algumas leituras como os alunos utilizavam-se de seus conhecimentos de mundo, suas experiências de vida para solucionarem os desafios que lhes eram expostos. Alguns itens traziam isso com bastante recorrência, principalmente os que continham tirinhas da Turma da Mônica como suporte.

Duas crianças que leram e compreenderam os textos, sabiam as respostas, mas, na escolha final, optavam por uma alternativa mais simpática ou mais próxima delas. Foi o caso de uma aluna (G38) em dois itens do Caderno de Pesquisa. No primeiro, a aluna reconheceu que a resposta era '2) As férias de Viviane', mas escolhe marcar a opção '3) As comidinhas de vovó', por lembrar das comidas deliciosas que sua avó faz.

**Figura 36 Item 6 do Caderno de Pesquisa**

**LEIA O TEXTO E RESPONDA A QUESTÃO.**

TIA CAROL,  
 AQUI NA FAZENDA, ESTOU ME DIVERTINDO MUITO. TODA MANHÃ  
 TOMAMOS BANHO DE AÇUDE. À TARDE, TIRAMOS UMA SONECA NA  
 REDE. VOVÓ FAZ UMA COMIDINHA DELICIOSA E BRINCAMOS COM  
 OS PATOS. QUANDO A NOITE CAI, FICAMOS OUVINDO AS HISTÓRIAS  
 ENGRAÇADAS DE VOVÔ. AS FÉRIAS ESTÃO LEGAIS, MAS ESTOU  
 COM SAUDADES E NÃO VEJO A HORA DAS AULAS COMEÇAREM.

BEIJOS,  
 VIVIANE

**O ASSUNTO DO TEXTO É:**

① A SONECA NA REDE.

② AS FÉRIAS DE VIVIANE.

③ A COMIDINHA DE VOVÓ.

④ AS HISTÓRIAS DE VOVÔ.

Fonte: Caderno de Pesquisa

O outro caso diz respeito ao item de avaliar a habilidade de estabelecer inferências, com base em um texto, em que a mesma aluna (G38) disse que não

marcaria '3) Escritora', porque adora cantar e, quando crescer, será cantora (opção 2).

**Figura 37 Item 8 do Caderno de Pesquisa**

**LEIA O TEXTO E RESPONDA:**

**CECÍLIA MEIRELES**

CECÍLIA MEIRELES NASCEU NO RIO DE JANEIRO, ESCREVEU SEU PRIMEIRO LIVRO DE POESIAS AOS DEZENOVE ANOS. CASOU-SE COM UM PINTOR PORTUGUÊS E TEVE TRÊS FILHAS. AUTORA DE VÁRIOS LIVROS RECEBEU IMPORTANTES PRÊMIOS DA LITERATURA BRASILEIRA. MORREU AOS SESSENTA E TRÊS ANOS UM DIA APÓS SEU ANIVERSÁRIO.

Fonte: releituras.com

**DE ACORDO COM O TEXTO, CECÍLIA MEIRELES ERA:**

- ① PINTORA.
- ② CANTORA.
- ③ ESCRITORA.
- ④ PESCADORA.

Fonte: Caderno de Pesquisa

Outro aluno (G28) ao ler a questão do Caderno de Pesquisa para localizar informação, fala que não marcará a opção do 'aspirador' porque no "DVD do Pica-pau, ela (a Bruxa) quer comprar vassoura" (Depoimento do aluno G28). Nesses dois casos, observa-se que, "às vezes, a má utilização desses conhecimentos pode levar a inferências errôneas ou a uma interpretação para além do texto" (COLOMER e CAMPS, 2002, p. 54).

**Figura 38 Item 4 do Caderno de Pesquisa**

**LEIA O TEXTO E RESPONDA A QUESTÃO.**

**A BRUXA POBRE**

PÁSSAROS VOAM  
PORQUE TEM ASAS  
GÊNIOS VOAM  
NO TAPETE VOADOR

SÓ A BRUXA  
VOA NA VASSOURA  
PORQUE NÃO TEM DINHEIRO  
PRA COMPRAR ASPIRADOR.

Fonte: <http://recantodasletras.uol.com.br/poesias/8725>

**DE ACORDO COM O TEXTO, A BRUXA NÃO TEM DINHEIRO PARA**

- ① COMPRAR TAPETE.
- ② COMPRAR PÁSSAROS.
- ③ COMPRAR VASSOURA.
- ④ COMPRAR ASPIRADOR.

FONTE: Caderno de Pesquisa

Como já havíamos previsto no momento de elaboração, o item do Instrumento (Questão 9) que trazia como suporte a música “A Galinha e o Galo” da animação “A Galinha Pintadinha” era lida com mais facilidade pelas crianças leitoras de texto, embora isso não fosse suficiente para todas reconhecerem o assunto do texto. Em alguns momentos da leitura, as crianças que estavam seguras de que o texto se tratava de fato da canção, desprendiam-se da decifração das palavras e apoiavam-se na construção da música em suas memórias. Todos esses exemplos corroboram com as afirmações de Solé (2011) de que o percurso da construção da leitura, seja adulto ou infantil, mesmo em um momento introdutório, recebe uma série de considerações advindas do seio da família, das interações com os pares e dos meios de comunicação.

Koch e Elias (2011) são quem mais detalham o que estamos chamando aqui de conhecimento prévio. As autoras criaram para esse conhecimento prévio três categorias: conhecimento linguístico, enciclopédico ou de mundo e conhecimento interacional. O conhecimento tratado nos exemplos acima está incluso no conhecimento enciclopédico ou de mundo, que se refere a conhecimentos gerais sobre o mundo, “bem como a conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos” (p.42).

## F5 – Construção da compreensão de textos

Aparecerão nesse campo os exemplos daqueles alunos que conseguiram construir ativamente a compreensão de, pelo menos, um texto proposto pela pesquisa. Lembrando que a compreensão textual é uma competência dentro da Matriz de Referência do PAIC, a avaliação dela foi, portanto, organizada pela avaliação de algumas habilidades, mas não exigimos da criança a condição de ter acertado itens de todas essas habilidades para considerarmos que elas eram leitoras de textos.

Nos itens que obtiveram maior acerto, estão os que avaliavam a finalidade do texto e os que avaliavam a capacidade da criança em localizar uma informação explícita. Os primeiros, sabemos que possuem esse mérito por trazerem muitos indicadores, que servem como suporte às crianças. Embora os textos de ambos os testes fossem variados (convites, receitas e calendário), as crianças que conseguiam realizar a leitura do item não demonstravam dúvidas quanto ao reconhecimento destes, por já terem cruzado com esse tipo de texto em algum momento de suas vidas, entrando em cena também o conhecimento de mundo. O aluno G56, ao realizar a leitura do item 11, demonstrou que os indicadores do convite exercem uma influência muito mais forte na compreensão deles do que imaginávamos.

Figura 39 Item 11 do Caderno de Pesquisa

**LEIA O TEXTO E RESPONDA A QUESTÃO.**

VOCÊ ESTÁ CONVIDADO PARA O LANÇAMENTO DO LIVRO "O MENINO QUE SABIA VOAR".

LOCAL: RUA DA PAZ, 99.  
HORARIO: 19 HORAS.  
DATA: 01 DE ABRIL DE 2011



**O TEXTO ACIMA SERVE PARA:**

- ① FAZER UM CONVITE.
- ② CONTAR UMA PIADA.
- ③ ENSINAR UMA RECEITA.
- ④ ENCONTRAR UM ENDEREÇO.

Fonte: Caderno de Pesquisa

Ao ser solicitado que justificasse porque esse item se tratava de um convite, a criança respondeu: “Está escrito aqui (fala apontando para a palavra convidado). E o menino tá voando pra entregar o convite dele. E as pessoas só entrega pra outras convite” (Depoimento G56).

Os itens de localizar informação explícita, embora não exigissem uma inferência do sentido, também demonstravam ser difíceis para alguns alunos porque eles já apresentavam dificuldade em entender o que o comando solicitava localizar. Como todas as alternativas de resposta estavam no texto, qualquer uma delas era possível de ser escolhida pelos alunos que não identificam qual informação necessitava ser localizada.

A Provinha do PAIC distingue por nível de complexidade os itens que avaliam a localização de informações. Alguns exigem a localização de uma informação que está pronta no texto, e outros pedem a inferência desta. Porém, deve-se considerar que o tipo de texto também influencia na dificuldade da resposta. Colomer e Camps (2002) discutem que se a prova se baseia, suponhamos, em um texto narrativo, as perguntas sobre as relações de causalidade serão muito mais reveladoras do que as perguntas que requerem a descrição de objetos.

Outra observação que fazemos é relacionada aos itens do descritor D18 – Inferir informações em texto. De acordo com a Matriz de Referência do PAIC, esse descritor avalia “a capacidade da criança em associar elementos presentes no texto ou que se relacionem com a sua vivência, para compreender informações não explicitadas”. Porém, acreditamos que esses itens não dão conta de avaliar as inferências que as crianças fazem durante a leitura. Essas inferências existem como um processo natural da leitura, “se produzem em todos os níveis do texto” (COLOMER e CAMPS, 2002, p. 38) e existem na leitura de palavras, frases ou de textos.

Goodman (1987) complementa que a inferência é utilizada para decidir sobre o antecedente de um pronome, sobre a relação entre os caracteres, sobre as preferências do autor, entre outras coisas. Por meio destas, “os leitores estão constantemente controlando sua própria leitura para assegurar-se de que tenha sentido” (p. 17). Sendo assim, acreditamos que o descritor 18 da Matriz de

Referência do PAIC avalia a capacidade da criança em localizar uma informação implícita no texto e não os vários processos de inferência que elas produzem.

### **G – Elaboração de regras próprias para a leitura de palavras**

Retomamos aqui algumas estratégias utilizadas pelas crianças no momento da leitura que, provavelmente, não foram construídas tendo por base uma explicação do professor, mas sim foram elaboradas, baseando-se em suas próprias observações. É o caso dos alunos que invertem as letras das sílabas canônicas para que possam ser lidas (como já exemplificamos na leitura de palavras), ou mesmo, que criam um conceito, fundamentados em uma opinião própria. A aluna G38 é leitora de palavras, frases e textos. Demonstra possuir, inclusive, a habilidade de reconhecer o assunto de um texto. Porém, na leitura da palavra “ESTÁ” ela o faz de forma invertida (SETA). Ao percebermos que, na leitura de outras palavras, como URSO, ISTO e ESTA é realizada corretamente, indagamos o que há naquela palavra que a fez lê-la de maneira diferente. A aluna, seguramente responde que a palavra “ESTÁ” possui uma “seta” (fala apontando para o acento agudo,) e, que por isso, a palavra escrita ali é SETA.

Os alunos G14 e G23 possuíam outra característica na leitura, que alterava suas respostas, o que foi percebido durante a resolução do item 2 do Caderno de Pesquisa.

**Figura 40 Item 2 do Caderno de Pesquisa**

VEJA A FIGURA E RESPONDA A QUESTÃO.



APONTE A FRASE QUE DIZ O QUE É A FIGURA.

① UM ANIMAL FERROZ.      ② UM INSETO QUE VOA.

③ ELA SERVE PARA SENTAR.      ④ ELA SERVE PARA COZINHAR.

Fonte: Caderno de Pesquisa

Na leitura desse item, as crianças, além de associarem a cadeira à frase “ela serve para sentar”, eram solicitadas a associarem, também, as figuras de um

leão, uma panela e uma abelha às suas respectivas frases. Ocorreu nesses dois casos o fato de alguns alunos associarem a cadeira à frase 4 “Ela serve para cozinhar” e achavam mais fácil aceitar que a “panela” poderia ser associada a qualquer outra frase do que abandonar a certeza que tinham diante da opção 4. O curioso era que essas duas crianças conseguiam realizar a leitura de outras frases, inclusive, responder aos itens de leitura de texto, que avaliavam localização de informação explícita, implícita e finalidade de texto. Observamos, então, que essas crianças não conseguiam perceber que a palavra COZINHAR tratava-se de um verbo no infinitivo e não de um substantivo (COZINHA). Sendo assim, as crianças construía suas certezas sobre o fato de a cadeira, realmente, servir para a cozinha.

Eis aqui duas observações importantes. A primeira diz respeito à complexidade dos verbos no infinitivo que exigem da criança o conhecimento linguístico, que, segundo Koch e Elias (2011, p.40), “abrange o conhecimento gramatical e lexical”, e a segunda, a influência que as marcas da oralidade exercem, não somente sobre a escrita, mas também sobre a leitura.

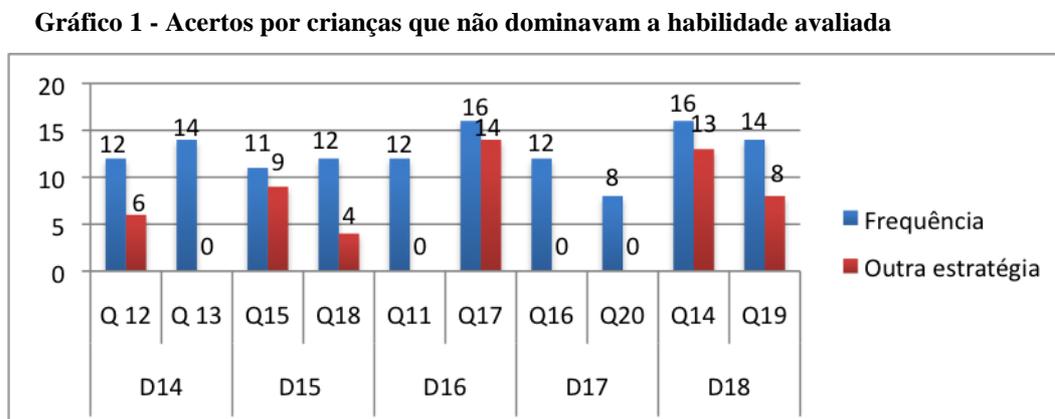
#### **H. Leitura baseada em características dos itens**

O último ponto de nossa análise faz referência às características do texto e as interferências que estas exerceram na resolução dos itens. Como adiantamos no início desse capítulo, durante as entrevistas, identificamos os itens que tiveram acerto por crianças que não demonstravam ter a habilidade necessária. O gráfico abaixo retrata esses quantitativos. No eixo vertical, encontra-se uma escala que quantifica as ocorrências. No eixo horizontal, estão identificados os itens organizados por descritores. A coluna azul representa a frequência de acertos no item por crianças que não possuíam a habilidade avaliada. A coluna vermelha representa o número de alunos que, no momento da entrevista, ao serem levados a novamente realizar essas questões, justificaram a resposta por meio de uma outra estratégia que não a habilidade em leitura.

Então, por exemplo, tratando da Questão 12, da Provinha PAIC 2º ano/2011, que avaliava a compreensão de frases, das 70 crianças entrevistadas, doze acertaram esse item mesmo não compreendendo a frase lida. Dessas doze

crianças, seis acertaram o item por acaso e seis justificaram como conseguiram tal feito.

Gráfico 1 - Acertos por crianças que não dominavam a habilidade avaliada.



Fonte: Elaborado pela autora

Essas características podem acontecer porque alguns itens apresentam-se mais lúdicos; possuem palavras simples como elementos centrais de resposta; permitem um acerto por darem pistas ao aluno.

No momento da entrevista, ao se depararem com a quantidade de questões a serem resolvidas, as crianças demonstravam mais interesse em resolver aquelas que seus suportes traziam elementos mais lúdicos que despertavam maior motivação para a resolução e/ou traziam mais elementos para construir suas hipóteses. Era o caso dos itens 1, 2, 8, 9 e 11 do instrumento de pesquisa. Esses elementos não determinavam o acerto das crianças, mas criavam maior oportunidade para que elas tentassem resolvê-los. Urge, então, rever algumas das orientações para elaboração de itens.

Dentre os itens da Provinha que possuem palavras simples como elementos centrais de resposta, citamos a questão 17 e a questão 19.

Figura 41 Item 17 da Provinha PAIC 2011

**QUESTÃO 17**  
**LEIA O TEXTO E RESPONDA A QUESTÃO.**

**PASSARINHO FOFOQUEIRO**

UM PASSARINHO ME CONTOU  
QUE A OSTRAS É MUITO FECHADA,  
QUE A COBRA É MUITO ENROLADA,  
QUE A ARARA É UMA CABEÇA OCA,  
E QUE O LEÃO MARINHO E A FOCA...  
- XÔ, PASSARINHO! CHEGA DE FOFOCA!

Autor: José Paulo Paes.

**QUAL O ASSUNTO DO TEXTO?**

- ① A OSTRAS.
- ② A ARARA.
- ③ A FOFOCA.
- ④ A COBRA.

Fonte: Provinha PAIC – 2º ano/ 2011

A questão 17 teve o acerto de 16 (dezesesseis) crianças entrevistadas, se bem que não conseguiram reconhecer o assunto do texto. Dessas, 6 (seis) eram leitoras de palavras canônicas e escolheram “FOFOCA” por ser a única palavra lida com segurança por ela. Outras 8 (oito) crianças apegaram-se ao último elemento do texto lido e por isso escolhiam a opção 3, e duas marcaram de forma aleatória.

A questão 19 é o segundo exemplo de item que possui uma palavra mais simples como elemento central na resposta. Embora a palavra “COMER” não seja canônica, as crianças que leem palavras somente nesse padrão conseguiram ler “COME”. Somando-se o fato de já conhecerem as personagens da Turma da Mônica, essas crianças associavam a palavra à presença da Magali, embora não conseguissem ler que o item referia-se à menina do terceiro quadrinho.

Figura 42 Item 19 da Provinha PAIC 2011

**QUESTÃO 19**  
**LEIA A TIRINHA E RESPONDA A QUESTÃO.**



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 5203

**DE ACORDO COM A TIRINHA, NO ÚLTIMO QUADRINHO, A CRIANÇA QUER**

- ① ABRAÇAR.
- ② BEIJAR.
- ③ COMER.
- ④ DORMIR.

Fonte: Provinha PAIC – 2º ano/ 2011

Na ocasião, também apontamos a questão 18 que, assim como a questão anterior, possui como gabarito uma palavra não canônica (opção 2: MAGIA). Entretanto, dentre as demais palavras, esta era a que conseguia ser lida por crianças leitoras de palavras e frases. Ao ter necessidade de escolher uma resposta, 6 (seis) crianças optaram por aquela que lhe dava mais segurança. Crianças que erravam o item tendiam a marcar 3) MESTRES, por ser o último elemento lido no texto.

Figura 43 Item 18 da Provinha PAIC 2011

**QUESTÃO 18**

**LEIA O TEXTO E RESPONDA A QUESTÃO.**

**O DIA DAS BRUXAS**

AS CORES USADAS NO DIA DAS BRUXAS TÊM UM SIGNIFICADO ESPECIAL PARA OS SUPERSTICIOSOS. O ROXO REPRESENTA A MAGIA, O LARANJA AFASTA O MAL, E O PRETO É A COR DOS MESTRES.

www.recreioonline.com.br

**DE ACORDO COM O TEXTO, O ROXO REPRESENTA**

- ① O MAL.
- ② A MAGIA.
- ③ OS MESTRES.
- ④ OS SUPERSTICIOSOS.

Fonte: Provinha PAIC – 2º ano/ 2011

Outros casos atrelados à forma de elaboração dos itens dizem respeito àqueles que permitem o acerto por darem pistas ao aluno. A questão abaixo é o item 12 da provinha PAIC, que avalia a habilidade de compreender frases. Nele, 6 (seis) crianças que liam apenas as palavras canônicas conseguiram acertar o item porque liam “A MENINA”, invertiam a palavra “ESTÁ” para “SÉTA” e conseguiam ler “COME” da palavra “COMENDO”. Houve ainda uma criança (G76) que acrescentou a informação de que “A MENINA SENTADA COME BANANA” e escolheu a opção correta. Essas respostas nos trouxeram o questionamento a respeito de: o que se espera da leitura de frases de uma criança? Espera que elas desempenhem a leitura de todas as palavras da frase? Espera-se que ela construa hipóteses a baseada nos elementos que já é capaz de ler? O que mais importa para a construção do sentido?

Acreditamos que a leitura não é realmente a leitura de seus segmentos e sim um jogo que envolve a leitura desses, atrelada às hipóteses, à interação com o texto e à inferência de seu contexto (KOCH; ELIAS, 2011). Porém, houve nessa leitura a incorporação de elementos que não existem na frase, como o fato de “a menina estar sentada comendo banana”.

Essas estratégias de inversão levando ao acerto ocorreram também com a Questão 2 do instrumento de pesquisa por uma criança (G18). Por inverter a

ordem das palavras não canônicas, em suas tentativas, a aluna transformou a frase “A MENINA ESTÁ ESTUDANDO” em “A MENINA TÁ SENTADA”. Como a única menina sentada do item é a do gabarito, a aluna acertou a questão.

Figura 44 Item 12 da Provinha PAIC 2011

**LEIA A FRASE.**

**A MENINA ESTÁ COMENDO.**

**FAÇA UM “X” NO DESENHO QUE MELHOR REPRESENTA A FRASE.**

The figure shows a test item with a reading instruction, a target sentence, and four numbered illustrations. The target sentence is 'A MENINA ESTÁ COMENDO.' (The girl is eating). The illustrations are: 1. A girl sleeping with 'Z's above her head. 2. A girl sitting on the ground eating. 3. A girl sitting at a desk with a book and pencil. 4. A girl dancing.

FONTE: Caderno do aluno Provinha PAIC 2011

O item 15 da Provinha PAIC é um bom exemplo disso. Nove crianças, no momento da entrevista, justificaram o acerto não por terem a habilidade de localizar informação no texto, mas por observarem no item uma pista que as levava ao seu acerto, mesmo que elas não soubessem o que o item exigia. As crianças que liam somente palavras, frases ou que sempre buscavam a resposta no texto acreditavam que as duas primeiras palavras do suporte (o título “AS BORBOLETAS” e “BRANCAS”) eram a resposta correta e por coincidência acertavam a questão.

Koch e Elias (2011) asseveram que o título é um elemento constitutivo do texto cuja função é, geralmente, chamar a atenção do leitor e orientá-lo na produção de sentido. Para essas crianças, o título por ser a primeira palavra e vir destacada em negrito, foi o elemento que mais determinou suas respostas.

Essas crianças ainda não compreendiam que o título do texto é o anúncio do que ele trata e acabavam percebendo-o como parte do texto em si. Ficou claro para nós que elas pouco entendiam o texto, e muito menos o comando.

Comprovamos isso porque, ao cobrir a palavra “BRANCAS” do texto, as crianças mudavam a resposta para a opção 2 (Borboletas Azuis).

**Figura 45 Item 15 da Provinha PAIC 2011**

**LEIA O TEXTO E RESPONDA A QUESTÃO.**

**AS BORBOLETAS**

BRANCAS  
AZUIS  
AMARELAS  
E PRETAS  
BRINÇAM  
NA LUZ  
AS BELAS  
BORBOLETAS

BORBOLETAS BRANCAS  
SÃO ALEGRES E FRANÇAS.

BORBOLETAS AZUIS  
GOSTAM MUITO DE LUZ.

AS AMARELINHAS  
SÃO TÃO BONITINHAS!

E AS PRETAS, ENTÃO...  
OH, QUE ESCURIDÃO!

Vinicius de Moraes

**DE ACORDO COM O TEXTO, QUAIS SÃO AS BORBOLETAS ALEGRES E FRANÇAS?**

- ① AS BORBOLETAS AMARELAS.
- ② AS BORBOLETAS AZUIS.
- ③ AS BORBOLETAS BRANCAS.
- ④ AS BORBOLETAS PRETAS.

Fonte: Caderno do aluno Provinha PAIC - 2011

Outra questão que fornece pistas para a criança é a questão de número 14 da Provinha PAIC. Nessa, treze crianças que não estabeleciam inferências com base no texto lido conseguiram acertá-lo. Nesse item, a única palavra canônica, além de estar no gabarito ainda se repetia no comando. Para algumas crianças bastou uma simples localização, não exigindo qualquer tentativa de leitura.

Figura 46 Item 14 da PROVINHA PAIC 2011

**LEIA A TIRINHA E RESPONDA A QUESTÃO.**



Copyright © 2001 Maurício de Souza Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 7243

**DE ACORDO COM A TIRINHA, A MENINA SE ASSUSTOU**

- ① COM O QUE LEU NO LIVRO.
- ② COM A MAÇÃ QUE CAIU.
- ③ COM O GRITO DA MENINA.
- ④ COM O LIVRO QUE CAIU.

UFCLP1827

Fonte: Caderno do aluno da Provinha PAIC 2011

As respostas das crianças, no momento das entrevistas, também apontaram problemas nos itens que elaboramos para a pesquisa e esses problemas foram suficientes para excluí-los da coleta de dados.

Como explicamos no capítulo da metodologia, a primeira versão do instrumento de coleta da pesquisa continha quinze itens, cinco para cada um dos três descritores escolhidos para serem trabalhados neste estudo (D14, D15, D16, D17 e D18). Porém, com a necessidade de reaplicar alguns itens da Provinha PAIC 2011, o tempo de intervenção tornou-se bastante longo (média de 55 minutos) e, portanto, cansativo para as crianças.

O item abaixo foi o primeiro a ser retirado do instrumento oficial.

**Figura 47 Item 1 retirado da pesquisa**

**LEIA O TEXTO E RESPONDA A QUESTÃO.**

**O GALO E A JOIA**

CERTO DIA, UM GALO JOVEM ÇISCAVA OS GRÃOS DE AREIA DO CHÃO QUANDO ENCONTROU UMA LINDA JOIA. ELE ESTAVA CONVENCIDO DE QUE TINHA ACHADO UMA COISA PRECIOSA MAS NÃO SABIA DIREITO O QUE FAZER COM AQUILO. O GALO FICOU COM UM AR IMPORTANTE E DISSSE À JOIA:

- OLHE, SEI QUE VOCÊ É UMA COISA MUITO FINA, MAS NÃO É DO MEU GOSTO. PARA FALAR A VERDADE, EU PREFERIA QUE VOCÊ FOSSE UM GRÃO DE MILHO.

MORAL: O QUE PODE SER PRECIOSO PARA UM, PODE NÃO TER VALOR PARA OUTRO.

AUTOR: EBOPO

**DE ACORDO COM O TEXTO, O GALO GOSTARIA DE TER ENCONTRADO**

- ① UM GRÃO DE AREIA.
- ② UMA LINDA JOIA.
- ③ UMA COISA PRECIOSA.
- ④ UM GRÃO DE MILHO.

Fonte: Documento 2

Esse item traz uma fábula como texto principal e foi elaborado para avaliar a habilidade de localizar informações do texto (D 15), com o propósito de fazer um confronto com os dois itens da Provinha que trazem um poema e um texto informativo. No entanto, mostrou-se longo demais para as crianças e, junto com os demais itens, tornou-se cansativo, fazendo com que as crianças perdessem a vontade de prosseguir.

Esse item, elaborado associado ao Descritor de avaliar a Compreensão de Frases (D14), consistia na atividade da criança para associar a frase do quadro com a resposta que caberia na lacuna. A tentativa foi sair do padrão das frases propostas pelas Provinhas que trazem sempre uma figura a ser associada com uma frase ou vice-versa.

Depois que a criança respondia, era-lhe solicitado associar, com as opções restantes, as demais frases (em vermelho) escritas em fichas separadas. Isso aumentaria as chances de avaliar a compreensão de frases. No entanto, o comando do item não se mostrou suficiente para a criança compreender o que

deveria fazer, e essa dúvida permanecia, mesmo se déssemos outras explicações, como: uma das quatro respostas completa a frase do quadro. Na primeira entrevista na Escola Durval Aires, uma criança informou que não saberia responder a esse item por não ter certeza se morava no município de Fortaleza ou de Maracanaú, uma vez que o bairro onde reside é divisa com esses dois municípios.

Figura 48 Item 2 retirado da pesquisa

LEIA E COMPLETE A FRASE.

EU MORO \_\_\_\_\_

**EU TENHO**

① DOZE ANOS.

**EU MORO**

② NA CIDADE.

**MEU NOME É**

③ ANA CRISTINA.

**EU GOSTO DE**

④ CAFÉ COM LEITE.

FONTE: Documento 2

As crianças que não conseguiram responder a esse item, responderam corretamente os itens da Provinha e os outros itens do Instrumento de Pesquisa desse mesmo descritor que pediam para relacionar uma imagem com sua frase. Daí concluímos que faltavam no item elementos que permitissem sua resolução correta, ou o seu próprio formato era incomum nas provinhas e atividades. Como precisávamos trabalhar com itens que pudessem ser utilizados em uma avaliação externa, este foi descartado pela pesquisa.

O item abaixo também foi desconsiderado pela pesquisa por ser fácil demais para as crianças que já realizam leitura fluente e, ao mesmo tempo, muito difícil para aquelas que liam apenas frase.

Figura 49 Item 3 retirado da pesquisa

**LEIA O TEXTO E RESPONDA A QUESTÃO.**



**ESSE TEXTO SERVE PARA**

- ① CONVIDAR PARA UMA FESTA JUNINA.
- ② ENSINAR A ACENDER UMA FOGUEIRA.
- ③ AVISAR SOBRE OS ENSAIOS DA FESTA.
- ④ ALERTAR SOBRE OS PERIGOS DOS BALÕES.

Fonte: Documento 2

A primeira alteração que houve nesse item foi mudar o comando de: 'Veja o texto' para 'Veja o cartaz'. No entanto, os problemas do item estavam relacionados à ênfase dada à imagem das crianças dançando, o que chamava mais atenção dos alunos do que o aviso de não soltar balões. Além disso, uma frase negativa é bem mais complexa nessa idade.

Ao mesmo tempo, o gabarito 4) ALERTAR SOBRE OS PERIGOS DOS BALÕES mostrou-se difícil por conta do termo "alertar" e destoante com o próprio cartaz, uma vez que este aconselha a não soltar balões e não sobre seus perigos de incêndios em terrenos, casas ou danos à fiação elétrica.

O último item descartado da pesquisa foi elaborado de acordo com o Descritor 18 – Inferir informações de um texto. Esse item utilizou o mesmo tipo de suporte (tirinha) de um item incluso na Provinha PAIC 2011 e, também, não continha

diálogos, o que obrigava a criança a fazer leitura de imagens e, posteriormente, das frases do comando e das opções de resposta.

As dúvidas das crianças demonstravam ter bastante fundamento, e isso foi a principal justificativa para desconsiderá-lo. Segue o item:

Figura 50 Item 4 retirado da pesquisa

**VEJA A TIRINHA E RESPONDA:**



**DE ACORDO COM A TIRINHA, A MENINA QUERIA**

- ① AJUDAR O GATINHO.
- ② CONTAR AS MAÇÃS.
- ③ COMER AS MAÇÃS.
- ④ ACARICIAR O GATINHO.

FONTE: Documento 2

De acordo com as imagens, a menina subiu na árvore para comer as maçãs (opção 3); mas houve grande discordância por parte de 8 (oito) crianças em relação à opção 1 (ajudar o gatinho) e à 4 (acariciar o gatinho). As crianças que escolheram essas opções justificavam a resposta dizendo que a menina, a princípio, queria ajudar / acariciar o gatinho, mas ele era bravo, arranhou o rosto da menina que saiu com a bochecha inchada. Como essa explicação apresenta fundamento, o item foi descartado.

As interações das crianças com esse item exemplificam o que Koch e Elias (2011) denominaram de pluralidade de leituras, também discutido por Sanches (1995). Essa pluralidade significa considerar que, embora o texto seja o mesmo, a construção de seus sentidos é plural... Ou seja, os conhecimentos são diferentes de um leitor para outro, e essa diferenciação pode ser maior ou menor, dependendo do texto, do modo como foi constituído, do que foi explicitamente revelado e do que foi implicitamente sugerido. Para essas crianças, o ataque do gato à menina pareceu mais atrativo do que o fato de as maçãs estarem no chão, comidas.

#### 7.4 As estratégias de leitura e a elaboração de itens: um encontro necessário

Fica-nos a compreensão de que muitas dessas estratégias precisam ser consideradas no momento de elaboração das Provinhas que avaliam a leitura, seja externas ou internas, pois aproximar os testes das estratégias de leitura é contribuir para que eles estejam mais condizentes aos processos de aprendizagem.

Na elucidação de novos elementos para a elaboração de itens, queremos destacar que parte das crianças avaliadas realizam apenas a leitura *logográfica* ou a leitura literal; sendo assim, aconselhamos a não serem incluídas no item opções de respostas que tragam palavras corriqueiras no processo de alfabetização. Sabemos, porém, que é muito difícil nas avaliações em larga escala, que envolvem um grande contingente de crianças, inclusive de diferentes regiões e culturas, sermos capazes de escolher textos, frases, palavras que fujam do repertório já memorizado pelas crianças, porque os elaboradores dos itens não têm domínio sobre as leituras que essas crianças são levadas a realizar em sala de aula e muito menos sobre o material didático que seus professores utilizam.

Mas, embora a avaliação em larga escala abranja esse quantitativo de crianças, podemos prever que algumas palavras são bastante utilizadas, principalmente em métodos que se prendem inicialmente ao ensino de palavras desarticuladas ao contexto. É o caso de palavras, como 'TAREFA', 'BOLA', 'BANANA', 'MACACO', 'BONECA' ou mesmo 'MENINA' (que constitui elemento central do item 14 da Provinha PAIC 2011 do 2º ano).

Quanto à avaliação de letras do alfabeto, habilidade representada pelo Descritor 2 da Matriz de Referência do PAIC, pensamos ser imprescindível que os elaboradores dos itens considerem que existem crianças capazes de reconhecer letras inclusas em palavras, mas também há aquelas que as reconhecerão somente quando estiverem isoladas. Inserir itens que contemplem as duas variáveis é discriminar ainda mais as habilidades desse grupo.

Ao mesmo tempo, se aceitamos durante todo esse percurso que a leitura também se processa por mecanismos de inferências e adivinhações, tendo como base os *logogens* já construídos por nós, também, faz-se necessário repensar os itens que avaliam a decodificação e a compreensão de palavras. Conforme pode ser observado no item 8 da Provinha PAIC, a palavra avaliada ' ORELHA' possui uma

aproximação gráfica muito próxima à palavra seguinte 'OVELHA', sendo possível que crianças com leitura fluente venham trocá-las não por não realizarem leitura de palavras não canônicas, mas por terem sido “traídas” por sua leitura de contexto, de inferências.

**Figura 51 Item 8 Provinha PAIC 2o ano de 2011 – Decodificação de palavras no padrão não-canônico**

<b>QUESTÃO 8</b>	
①	ORADOR
②	ORGULHO
③	ORELHA
④	OVELHA

Fonte: Caderno do aluno Protocolo 008/2011

A passagem da leitura de palavras canônicas para leitura de não canônicas é um marco dentro dos processos de leitura... Mas até então, crianças que leem apenas as sílabas canônicas reinventam as palavras invertendo suas letras até deixá-las passíveis de decifração. Essa estratégia também deve ser considerada pelo elaborador, uma vez que podem ser produzidos itens que sejam capazes de reconhecer o grupo que possui essa característica, ou mesmo, também, oportunizar o acerto sem o domínio da habilidade, como ocorreu com o Item 1 do Caderno de Pesquisa, quando uma criança entrevistada leu “A MENINA ESTÁ SENTADA” na frase “A MENINA ESTÁ ESTUDANDO” e marcou a opção correta sem ter a habilidade de compreender frases. Sendo assim, essa observação deve ser realizada tanto para avaliação de palavras, como para avaliação de frases e textos.

Os elaboradores de itens precisam estar atentos não apenas à extensão das opções de respostas, mas também ao fato de todos eles possuírem o mesmo grau de dificuldade de leitura para uma criança que compreende apenas algumas palavras e/ou frases. Os verbos no infinitivo apresentaram certa complexidade, uma vez que a função do “R”, ao final da palavra, não foi considerada. Já as crianças

leitoras apenas de palavras canônicas optarão por essas palavras no momento de escolher suas respostas. Se coincidir de estas serem o gabarito, a criança acertará o item sem dominar a competência de compreensão textual. Foi o que ocorreu com o item 17 da Provinha PAIC e com o item 6 do Caderno de Pesquisa, em que as crianças escolhiam a palavra “FOFOCA” (gabarito), no primeiro, e a opção “A SONECA NA REDE”, no segundo.

É imprescindível, também, rever o papel das ilustrações das provas. De uma forma geral, as figuras só são aconselhadas quando são indispensáveis para a resolução de um item. Porém, ficou evidente que, nas questões que possuíam suportes mais lúdicos e conseqüentemente mais convidativos, as crianças sentiam-se mais motivadas para resolvê-las, e sabemos que motivação e sucesso são dois termos bastante afins.

Ao mesmo tempo, faz-se necessário considerar que, independente da habilidade que esteja sendo avaliada, o gênero do texto escolhido também pode ser determinante na resolução dos itens. Então, é preciso considerar diferentemente as respostas das crianças dadas em textos que possuem gêneros distintos, uma vez que ficou comprovado que alguns deles são mais facilmente compreendidos do que outros.

Do mesmo modo, é interessante evitar que os últimos elementos do texto ou elementos do título sejam os gabaritos dos itens. Os últimos elementos são facilmente guardados pelas crianças apegadas ao pensamento sincrético, e os elementos do título são grandes acumuladores de atenção.

O outro ponto de debate é que, da mesma maneira que aceitamos a importância do acesso ao código ser feito sempre em contextos significativos (SOLÉ, 1998), propomos que as avaliações, quaisquer que sejam elas, também nasçam desses contextos. No momento em que pesquisamos todas as avaliações promovidas pelo PAIC para o 2º ano, encontramos a primeira Provinha (ano de 2007) que tinha seus itens identificados não por números, e sim por personagens do Sítio do Pica-pau-amarelo.

Queremos destacar a importância da inclusão de etapas nos pré-testes, pela oportunidade de permitir o contato com crianças que responderam aos cadernos de prova, na perspectiva de oportunizar a elas explicações acerca de seu

raciocínio. Porém, é imprescindível que os aplicadores tenham formação suficiente para perceberem todos os elementos que venham interferir na qualidade dessa prova.

Pretendemos, fundamentados na discussão das estratégias de leitura, fazer com que a medição da leitura, da compreensão leitora não fique centrada no resultado (COLOMER e CAMPS, 2002) e sim nas partes que compõem esse resultado, porque mais importante que buscar o desempenho da leitura da criança é entender como se deu e como se tem construído. Isso não ocorrerá pelo simples fato de haver uma aplicação de um teste, mesmo que ele tenha uma perspectiva diagnóstica, como a Provinha do PAIC. Para explicar essa afirmação, retomamos uma definição de avaliação que discutimos na Introdução de nosso trabalho: “A avaliação não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido” (LUCKESI, 2006, p. 85). Sendo assim, esse percurso só será conhecido se os docentes fizerem dos testes verdadeiros objetos de investigação.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Para mim, uma escolha nunca é final:  
está sempre sendo feita (...)  
O horror da escolha definitiva  
é que envolve não só o eu de hoje,  
mas também o de amanhã”  
Simone de Beauvoir

No início deste trabalho, escolhemos uma hipótese e, durante todo o percurso, buscamos-la nos livros que foram lidos, em todas as atividades com avaliações externas que promovemos concomitante ao desenvolvimento desta pesquisa e em todas as falas das crianças entrevistadas.

Tínhamos em mente que os instrumentos da avaliação em larga escala poderiam ser capazes de viabilizar a avaliação da construção da leitura, com respaldo nos momentos que poderiam identificar as estratégias de leitura utilizadas pelas crianças durante a interação destas com os cadernos de provas. Confirmamos nossa hipótese principal, todavia isso somente acontecerá se o teste for compreendido pelo professor e se forem associadas a ele outras técnicas de avaliação interna.

Após nosso tempo de trabalho com as avaliações em larga escala e, chegando ao fim de nossa pesquisa, concluímos que ter uma avaliação externa aplicada a uma turma não significa dizer que haverá uma interação posterior da escola e do professor com esses instrumentos. Mas, com base nesse novo viés, apresentado por nós, os instrumentos de avaliação externa deixam de ser simples provas já aplicadas trazendo contribuição ao docente na medida em que favorecem o conhecimento de outros elementos do processo de aprendizagem dos seus alunos e, conseqüentemente, elaborem intervenções pedagógicas mais apropriadas.

Não podemos negar que a avaliação externa mudou o cenário escolar, sobretudo, no que diz respeito ao foco necessário à alfabetização. Mas elas não traduzem as características do processo de aprendizagem e acabam revelando a necessidade de também fortalecer uma cultura de avaliação interna formativa.

Ainda são as avaliações formativas, feitas pelos professores, que mais podem evidenciar as construções realizadas pelas crianças no chão da sala de aula.

Na avaliação em larga escala, a interação que ocorre é da criança com o instrumento de avaliação e vice-versa. Por outro lado, incorporando elementos de avaliação formativa, o professor conseguirá mais facilmente encontrar muitas informações determinantes na aprendizagem da leitura, inclusive a respeito das estratégias produzidas por elas, como por exemplo:

- Quais são as características da leitura do aluno;
- O que ela compreende por texto;
- Quais mecanismos de compreensão textual ela já estabelece;
- Se a leitura de frases ocorre por sua totalidade ou por elementos centrais;
- Se é possível que a leitura de palavra esteja sendo feito de forma logográfica;
- É possível que a criança identifique apenas letras;
- Que tipos de palavras são lidas pela criança;
- Que dificuldades podem ser encontradas no processo de construção do sentido;
- Se são criadas pelas crianças regras próprias para efetivar uma leitura;
- Se acontece de a criança acertar vários itens mesmo que não tenha as habilidades avaliadas por eles;
- Mesmo que não consiga estabelecer inferências de um texto, ou apontar a finalidade do mesmo, o que esse aluno já consegue falar do texto que leu;
- Quais gêneros textuais implicam dificuldade de construir o sentido; qual habilidade aparenta ser mais complexa para o aluno;
- Como o conhecimento prévio da criança tem colaborado para suas interpretações.

Diante do reconhecimento de que as avaliações em larga escala não esgotam todas as perguntas que circundam o processo de leitura, fica a inquietação de por que, então, continuamos insistindo nesse tipo de avaliação? As avaliações externas atendem a suas finalidades de avaliar sistemas, além disso, (re)definir políticas educacionais, cumprem a função de prestação de contas, mas também iluminam a avaliação do processo, principalmente quando assumem uma vertente

diagnóstica, como é o caso do PAIC. Por isso, professores devem ser incentivados a fazer um trabalho posterior à aplicação dessa Provinha, como forma de melhor compreender o diagnóstico de seus alunos. Uma vez que o Eixo de Avaliação Externa do PAIC já realiza encontros para ajudar professores a realizarem a leitura dos resultados baseados no relatório produzido; é interessante avançar um pouco mais nas formações, no sentido de construir juntamente com esses sujeitos formas de melhor aproveitar o teste já aplicado, em suas avaliações internas.

O ponto é que essas avaliações têm instaurado um novo paradigma na forma de elaborar as provas das escolas que delas participam. Se houve falhas nos cursos de formação docente e/ou se a avaliação era planejada mediante critérios aleatórios ou de acordo com o *feelling* do professor, são as provinhas das avaliações externas que têm construído nas escolas e nos docentes a compreensão de que avaliar necessita ter objetivos.

Os instrumentos dessas avaliações são elaborados seguindo diversas técnicas e, mesmo que apresentem problemas em algumas de suas questões, seus instrumentos são devidamente mapeados e de fácil compreensão para professores.

Destarte é necessário pensar essas avaliações como elementos adicionais, não esgotando as práticas avaliativas nas avaliações externas e não as interpretando como ferramentas impostas, legitimadoras do controle e da punição. É preciso que as instituições de ensino fortaleçam, inclusive, suas propostas pedagógicas, no sentido de garantir uma concepção de ensino de leitura que contemple a compreensão de como ela se constrói e como deve ser ensinada e avaliada. É essa prática que concretiza a aprendizagem dos alunos, além do que far-se-á percebida tanto pelas avaliações internas como externas.

Contrariando também uma crítica mediante a qual as avaliações externas esgotam as crianças ou que se constitui quase uma “violência” induzir nossas crianças pequenas a responderem provas e marcar alternativas de respostas, as crianças da nossa entrevista, em nenhum momento, mostraram-se avessas à atividade e aceitaram o convite para realizar as questões tanto do nosso instrumento, quanto novamente da provinha PAIC. Elas não se sentiam ameaçadas ou amedrontadas, pois já há uma naturalização da avaliação externa em sua vida. Ocorria, às vezes, algumas se desmotivarem pela dificuldade que as questões

apresentavam, ante o fato de elas ainda não terem construído muitas das habilidades que estavam sendo avaliadas. Mas, também, não se sentiram obrigadas a participar.

Outro aspecto que vale a pena registrar é que, embora os livros e demais materiais didáticos tragam atividades com comandos de diversas naturezas: ligar, circular, colorir; os comandos de “marcar apenas uma opção de resposta” já estavam incorporados na vivência escolar das crianças que participaram de nossa entrevista.

As observações feitas no momento em que elas tentavam responder aos itens permitiram-nos perceber, também, como esses alunos interagem com os itens de múltipla escolha. Ao contrário dos adultos, essas crianças não negociam com as respostas. Ou seja, elas não efetuam o jogo de eliminação de algumas alternativas, escolhendo a provável resposta certa. Os alunos dessa idade buscam e apontam a resposta (que para eles é) correta, mesmo que a tenham escolhido baseados em uma estratégia desvinculada à habilidade em questão. E claro, escolherão, com mais propriedade, aquela que lhes proporcionou mais segurança para ler.

As experiências de vida das crianças possuem um grande impacto no momento da resolução das questões, e não podemos mais conceber que esses conhecimentos não sejam incorporados, também, nos momentos das aulas e, tampouco, não sejam explorados nos projetos escolares.

Aprendemos nessa caminhada o sentido do erro construtivo. Confessamos que, logo nas primeiras entrevistas do pré-teste do instrumento, julgávamos que as crianças que mais poderiam colaborar conosco seriam aquelas que já liam. Fomos surpreendidos quando, na verdade, percebemos que eram as crianças que ainda não tinham esse conhecimento pronto as que mais se mostravam criativas e originais.

Vimos ali todas as falas de Paulo Freire que defende em seus livros a necessidade de o docente respeitar o saber do educando. Aquelas crianças, todas elas sabiam inclusive lidar com os desafios e, de forma corajosa, lançavam-se aos itens, mesmo que não tivessem as condições esperadas para resolvê-los. A interação do professor com a criança, através do instrumento, proporciona ao

professor uma possibilidade de também aprender e se surpreender com a riqueza das estratégias de leitura dos seus alunos.

Reconhecemos, contudo, que, assim como os demais estudos já realizados na área, nossa pesquisa também não conseguiu o mérito de responder a todas as questões que gravitam em torno da avaliação de leitura promovida pelas avaliações em larga escala. Paralelamente ao trabalho de reconhecer as estratégias de leitura elaboradas pelas crianças, acompanhou-nos a necessidade de compreender até que ponto os testes de avaliação em larga escala são fiéis no diagnóstico colhido. Chegar à resposta dessa inquietação demandaria aprofundarmo-nos mais ainda nas respostas colhidas pela Provinha Paic e num processo de análise que, efetivamente, as prioridades do trabalho e o fator tempo de curso não me permitiram efetivar.

Outro objeto de pesquisas posteriores, apontado por nós, giram em torno das características da leitura oral e de suas implicações sobre a construção do sentido. No momento das entrevistas e da audição do material gravado, fomos reconstruindo o conceito de fluência na leitura oral... Características, como entonação, velocidade, respeito à pontuação parecem colaborar com a construção da compreensão textual, mas nem sempre elas foram determinantes. Quais seriam, então, as habilidades vinculadas à leitura oral dessas crianças que mais poderiam contribuir para a formação de um leitor ativo? O que determina a compreensão? Como era possível as crianças que pareciam apenas decodificar o texto conseguirem chegar às respostas corretas, sendo capazes, inclusive, de justificá-las? Não seria o caso conhecer as características da leitura oral e também inseri-las no processo de ensino?

No cenário em que a leitura é a pedra de toque da vida escolar dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda é perceptível a contradição da escola em trabalhar ainda com atividades que não priorizam a compreensão e a reflexão com base naquilo que é lido. Isso nos leva a pensar que, além de instituir programas de avaliação e práticas avaliativas internas, é necessário fortalecer a escola como espaço de construção da leitura para seus alunos e como um vetor de propagação dessa prática como uma prática de vida, importante na construção do sentido do próprio mundo e de si mesmo.

## REFERÊNCIAS

ALLIENDE, Felipe & CONDEMARIN, Mabel. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. 8 ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ANDRIOLA, W.B. **Utilização da Teoria da Resposta ao Item (TRI) para a organização de um banco de itens destinados à avaliação do raciocínio verbal**. *Psicol. Reflex. Crit.* vol.11 n.2 Porto Alegre: 1998.

ANGELA, Kleiman. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 13 ed. Campinas: Pontes, 2010.

BAMPI, Maria Alice Moreira. **O método clínico experimental de Jean Piaget como referencia para o conhecimento do pensamento infantil na avaliação psicopedagógica**. Florianópolis: UFSC, 2006. (Dissertação de Mestrado)

BAKHTIN, M. **Estética da Comunicação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martin Fontes, 2003.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUZA, Luiza Costa de. **Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas**. Cortez: São Paulo, 2007.

BLOOM, Benjamin (et. al.). **Taxionomia de objetivos educacionais**. Volume 1 – Domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1972.

BODGAN, Robert. BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONNIOL, Jean-Jaques. VIAL, Michel. **Modelos de Avaliação: textos fundamentais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRAGGIO, Silva Lucia Bigonjal. **Leitura e Alfabetização: da compreensão mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. **Esclarecimentos sobre a Provinha Brasil**. In: [www.mec.gov.br/inep/provinhabrasil\\_2011](http://www.mec.gov.br/inep/provinhabrasil_2011). Acesso em: 15/8/11

\_\_\_\_\_. **Caderno especial sobre a Provinha Brasil**. Brasília: INEP; MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394/96 de 20 de novembro de 1996**. Estabelece as diretrizes nacionais para a Educação Básica. Brasília, 1996.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bí-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione, 2007.

CEARÁ, Governo do Estado do. **O Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará**: da proposta às intervenções educacionais. Fortaleza: SEDUC, 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

CONDEMARIN, Mabel & MEDINA, Alejandra. **Avaliação Autêntica**: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2003.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CUNHA, Neide de Brito. **Instrumentos para avaliação da leitura e escrita**: estudos de validade. Itatiba: Universidade de São Francisco, 2006 (Tese de Doutorado).

DELVAL, Juan. **Introdução à prática do Método Clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DEMO, Pedro. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. Campinas: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **Mitologias da avaliação**: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

DEPRESBITERIS, Lea. **Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem**. Revista Educação e Seleção, n.º 19. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1989.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Provinha Brasil**: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância. Lisboa: Sísifo; Revista de Ciências da Educação, 2009.

FERREIRA, Lucinete Maria Souza. **Retratos da Avaliação**: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

FERREIRO, Emilia. **Cultura escrita e expressão**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Os processos construtivos de apropriação da escrita**. In: FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gomez. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRITH, Uta. **Autism**: explaining the enigma. Cambridge: Oxford, 1989.

GATTI, Bernadete Angelina. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, Jul 2001.

GARTON, A. F.; PRATT, C. **Learning to Be Literate**. Oxford: Blackwell, 1989.

GOODMAN, Kenneth S. **O processo de leitura**: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. *In*: FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gomez. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

GOULART, Iris Barbosa. **Piaget**: experiências básicas para a utilização pelo professor. Petrópolis: Vozes, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pontos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. 10 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

\_\_\_\_\_. **Avaliação – mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. 39 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

\_\_\_\_\_. **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

INAF. **Indicador de Analfabetismo Funcional**. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, 2008.

JOLIBERT, Josette e colaboradores. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

\_\_\_\_\_. JACOB, Jeannette. **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JUNQUEIRA, Murilo de Oliveira. **IDESP, bônus e acompanhamento das escolas com pior desempenho**. Coleção Gestão Pública. São Paulo: Cepam, 2009.

KIRSCH, Irwin (et. al). **Letramento para mudar**: avaliação do letramento em leitura (resultados do PISA 2000). São Paulo: Moderna, 2004.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 10 ed. Campinas: Pontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 13 ed. Campinas: Pontes, 2010.

KLEIN, Lúcia Regina. **Alfabetização**: quem tem medo de ensinar?. São Paulo: Cortez, 2002.

KLEIN, Rubem; FONTANIVE, Nilma Santos. **Avaliação em Larga Escala**: uma proposta inovadora. Brasília: INEP, 1995.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LEITE, Raimundo Hélio. **Uma aplicação da teoria de resposta ao item**: processo, resultados e mudanças no vestibular da Universidade Federal de Roraima. Fortaleza: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, 2004. (Tese de Livre Docência).

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, Alessio Costa. **O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará como expressão da política pública de avaliação educacional do estado**. Fortaleza; Universidade Estadual do Ceará, 2008 (Dissertação de Mestrado).

LOCATELLI, Iza. **Construção de instrumentos para avaliação de larga escala e indicadores de rendimento**: o modelo SAEB. In: Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Jan-jun – 2002; nº 25.

LORD, F. M. **Applications of Item Response Theory to Practical Testing Problems**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Testes ABC**: Para a verificação da maturidade à aprendizagem da leitura e da escrita. 13 ed. Brasília: Inep, 2008.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Claudio de Albuquerque; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima. **Paic**: o pioneirismo no processo de avaliação municipal com autonomia. São Paulo: Revista Estudos em Avaliação Educacional, Fundação Carlos Chagas. Volume 19, N. 41, set/dez 2008.

MATOS, Kelma; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa Educacional**: o prazer de conhecer. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. **Leitura e escrita**: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos. São Paulo: Contexto, 2009.

MINAS GERAIS. **SIMAVE e PROALFA 2011**. Belo Horizonte: Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Revista Pedagógica do 3º ano do Ensino Fundamental, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: Um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas.** 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

NAGLE, Jorge. **A educação e sociedade da Primeira República.** Rio de Janeiro: DP&A, 1976.

NUNES, Terezinha; BUARQUE, Lair. BRYANT, Peter. **Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, J.C; ASSUNÇÃO, H.N.. BESSA, S. F. **A avaliação em larga escala do processo de alfabetização de crianças do 2º ano do ensino fundamental: uma experiência do Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC (no prelo).**

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Loyola, 1976.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar: renúncia à educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e resistência.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

PASQUALI, Luiz. **Psicometria: teorias dos testes na psicologia e na educação.** Petropolis: Vozes, 2003.

PAUSAS, Ascen Díez de Ulzurrun (e colaboradores). **A aprendizagem da leitura e escrita a partir de uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e o pensamento da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais.** Lisboa: Gradativa, 1992.

RIBEIRO, V. M (org). **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2003.

RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros (et. al.) **Os resultados das avaliações em larga escala apontando caminhos das intervenções pedagógicas.** In: V Reunião Anual da ABAVE: indicadores e metas educacionais, 2009. Disponível em: [http://www.unisantos.br/upload/menu3niveis\\_1279224914943\\_e.abav\\_e\\_09\\_artigos\\_selecionados.pdf](http://www.unisantos.br/upload/menu3niveis_1279224914943_e.abav_e_09_artigos_selecionados.pdf).

\_\_\_\_\_. **A avaliação diagnóstica da alfabetização norteando os caminhos para o êxito do processo de alfabetizar crianças.** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2011 (Tese de doutorado).

- RODRIGUES, Rui Martinho. **Pesquisa Acadêmica**. São Paulo: Editora Atlas, 2007.
- RUÉ, Joan; ALMEIDA, Maria Isabel. **Educação e competências**. São Paulo: Summus, 2009.
- SANTOS, Acácia (et.al.) **O teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura**. Porto Alegre: UFRS, 2002.
- SÁNCHEZ, Emilio. **A aprendizagem da leitura e seus problemas**. In: COLL, Cesar; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (orgs.) Desenvolvimento psicológico e educação: necessidade educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que Avaliar; Como Avaliar**: critérios e instrumentos. 9 ed. Petrópolis, 1995.
- SILVA, Damares. **Avaliação do repertório de leitura de alunos de 3ª série do ensino fundamental**: uma análise das dificuldades apresentadas. São Paulo: PUC, 2009 (Dissertação de Mestrado).
- SILVA JUNIOR. C A. **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo: UNESP, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SIM-SIM, Inês; VIANA, Fernanda Leopoldina. **Para a Avaliação do desempenho de leitura**: Ministério de Educação, 2007.
- SMITH, Frank. **Compreendendo a Leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17 ed. São Paulo: Ática, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramento**: caminhos e descaminhos. In: <http://pt.scribd.com/doc/18892732/Artigo-Alfabetizacao-e-Letramento-Magda-Soares1>. 2006. Acesso em 1 de setembro de 2011.
- SOARES, Carlos Renato. **Sistemas de Avaliação em Larga Escala na perspectiva histórico-cultural**: o caso do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora (Dissertação de Mestrado).
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, Édiva de Oliveira. **A relação entre o nível de escrita e de leitura em crianças das séries iniciais**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2004 (Tese de Doutorado).

\_\_\_\_\_. & MALUF, Maria Regina. **Habilidades de leitura e de escrita no início da escolarização**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004. (Revista Psicologia da Educação, n<sup>o</sup> 19, 2<sup>o</sup> semestre).

STAKE, R. E. **The countenance of educational evaluation**. San Francisco: College Record, 1967.

TEBEROSKY, Ana & COLOMER, Tereza. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TRISTÃO, Flora Saudan Correia. **Avaliação da fluência da leitura oral em alunos do 2<sup>o</sup> ano do 1<sup>o</sup> ciclo**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1995.

TYLER, Ralf W. **Avaliando experiências de aprendizagem**. In: Goldberg, M.A.A & SOUZA, C. P orgs. Avaliação de programas educacionais: vicissitudes controvérsias e desafios. São Paulo: EPU, 1982.

UNESCO. **Conferência Mundial de Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

VALLE, Raquel do. **Teoria da Resposta ao Item**. São Paulo: PUC-SP, 1999 (Dissertação de Mestrado).

VAN DIJK, Teun .A. **Cognição ,discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1996.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Fundamentos de um programa de Avaliação Educacional**. São Paulo: Líber Livros, 2005.

\_\_\_\_\_. **Avaliação Educacional**. São Paulo: IBRASA, 2000.

\_\_\_\_\_. **Testes em Educação**. São Paulo: IBRASA, 1986.

VIGOTSKI, Lúria. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WORTHEN, Blaine; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. **Avaliação de Programas: concepções e práticas**. São Paulo: Editora Gente, 2004.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

# APÊNDICES

## **APÊNDICE A)**

**Documento 01: Itens respondidos pelas crianças da pesquisa**

## **APÊNDICE B)**

### **Documento 02: Itens retirados da pesquisa**

**APÊNDICE C)**  
**CARTELA DE PALAVRAS**

**APÊNDICE D)**  
**FICHA DE OBSERVAÇÃO E REGISTRO**































**ANEXOS**

## **ANEXO A)**

**Matriz de Referência em Língua Portuguesa do Estado do Ceará.**

**ANEXO B)**

**Caderno do Aplicador – Provinha PAIC – 2011.**

**ANEXO C)**

**Caderno do Aluno – Provinha PAIC 2011**

