



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO

NICETTE NAVARRO ALMEIDA DA SILVA

**Um olhar sobre a habilidade de leitura de alunos do 4º ano após o período
do Ciclo de Alfabetização do PNAIC**

João Pessoa

2017

NICETTE NAVARRO ALMEIDA DA SILVA

**UM OLHAR SOBRE A HABILIDADE DE LEITURA DE ALUNOS DO 4º ANO APÓS
O PERÍODO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DO PNAIC**

Trabalho apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino, da Universidade Federal da Paraíba para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria

Linha de pesquisa: Estrutura e dinâmica da língua em atividades de aprendizagem

JOÃO PESSOA

2017

S586o Silva, Nicette Navarro Almeida da.

Um olhar sobre a habilidade de leitura de alunos do 4º ano após o período do ciclo de alfabetização do PNAIC / Nicette Navarro Almeida da Silva.- João Pessoa, 2017.

76. : il.-

Orientadora: Profª. Drª. Evangelina Maria Brito de Faria.
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHLA

1. Linguística. 2. Leitura - Alfabetização. 3. Sequência de Atividades. 4. Avaliação Diagnóstica. I. Título.

UFPB/BC

CDU: 81(043)

NICETTE NAVARRO ALMEIDA DA SILVA

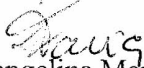
**UM OLHAR SOBRE A HABILIDADE DE LEITURA DE ALUNOS DO 4º ANO
APÓS O PERÍODO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DO PNAIC**

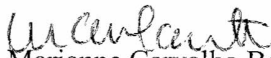
Trabalho apresentado ao Programa de Mestrado
Profissional em Linguística e Ensino, da
Universidade Federal da Paraíba para obtenção
do título de Mestre em Linguística.

Linha de pesquisa: Estrutura e dinâmica da
língua em atividades de aprendizagem

Aprovada em: 05/04 / 2017

BANCA EXAMINADORA


Profª. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria
Prof. Orientador
Universidade Federal da Paraíba – UFPB


Profª. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
Prof. Examinador Interno
Universidade Federal da Paraíba – UFPB


Profª. Dra. Maria Cristina de Assis
Prof. Examinador Externo
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

A minha filha, Ana Verônica, e a meu esposo, Rafael, que me apoiaram na realização desse sonho de conclusão do Mestrado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar sempre presente em minha vida, me abençoando e me dando forças para prosseguir na realização dos meus sonhos.

A minha família, por toda ajuda, dedicação, apoio e compreensão nos momentos em que estive dedicada à elaboração desse trabalho.

A Universidade, seus professores, coordenação e administração que me proporcionaram mais essa conquista em minha vida acadêmica.

A minha orientadora, Evangelina Maria Brito de Faria, que me ajudou bastante com a sua experiência e, também, com o seu apoio e incentivos.

Gostaria também de agradecer a minha turma, que foi um grupo unido, dedicado, estudioso, companheiro, todos sempre dispostos a ajudar uns aos outros, e isso foi fundamental para que conseguíssemos alcançar o objetivo tão desejado de nos tornarmos mestres.

“A leitura é uma fonte inesgotável de prazer, mas por incrível que pareça, a quase totalidade,
não sente esta sede”.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo, a partir de uma avaliação diagnóstica, elaborar uma intervenção para melhorar o nível de leitura de alunos do 4º Ano, que participaram da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no ciclo de alfabetização e propor uma sequência de atividades para melhoria no desempenho do nível de leitura. Teoricamente nos apoiamos no material elaborado para a Formação do PNAIC (2013, 2015), em Soares (2014), Marcuschi (2008) e na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Metodologicamente, a pesquisa foi feita em uma escola municipal na cidade de João Pessoa, onde foram analisados os níveis de leitura em que participaram 29 alunos do referido ano. Foi realizada uma primeira avaliação em que foram detectadas algumas dificuldades. Logo após, foi criada uma sequência de atividades para o desenvolvimento da aprendizagem e, então, foi aplicada a segunda avaliação para analisarmos o processo de aprendizagem ocorrido. Ficou claro que o diagnóstico, com seu real propósito de encaminhar estratégias para superação dos problemas detectados, ajuda a superar as dificuldades e a conduzir o processo de ensino aprendizagem no foco das necessidades dos alunos.

Palavras chave: Leitura, sequência de atividades, avaliação

ABSTRACT

This study has the purpose, starting from a diagnostic evaluation, of elaborating an intervention to improve the reading level of fourth year's students, who have participated in the formation of the Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), in the literacy cycle and offer a sequence of activities to improve reading level performance. Theoretically we used the work elaborated for the Formation of PNAIC (2013, 2015), the works of Soares (2014), Marcuschi (2008) and the Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). In terms of methodology, it was made in a municipal school in the city of João Pessoa, where the reading levels of the 29 students of the fourth year were analyzed. The first test was applied and we were able to detect some difficulties. After that, a sequence of activities was created for the development of learning and then the second test was applied so we could analyze the learning process. It was clear that the diagnosis, with its real purpose of leading strategies to overcome the detected problems, helps to overcome the difficulties and to lead the process of the teaching learning focused on the student's needs.

Keywords: Reading, sequence of activities and evaluation.

SUMÁRIO

Introdução	10
CAPÍTULO I – Fundamentação Teórica	
1.1 Concepções de leitura	13
1.2 Da decodificação ao letramento	19
1.3 PNAIC e Leitura.....	24
1.4 Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)	35
2. Metodologia.....	42
3. Conhecendo as habilidades de leitura de alunos do 4º Ano	45
3.1 Análise dos dados da primeira avaliação.....	45
3.2 Análise das atividades aplicadas após a primeira avaliação.....	54
3.3. Análise dos dados da segunda avaliação.....	60
4. Considerações finais	72
Referências	75

INTRODUÇÃO

É de conhecimento geral que grande parte dos alunos chega ao 4^a Ano sentindo uma grande dificuldade na realização de avaliações, pois não conseguem interpretar os enunciados e textos. Para que haja a real compreensão é fundamental que o aluno não aprenda apenas a decodificar o que está escrito.

Para que o leitor possa realizar a leitura de um texto se faz necessário que ele possa desenvolver todo o processo de leitura observando o contexto em que está inserido, com seus aspectos culturais, sociais, históricos e através desses recursos apreender de um modo mais completo os sentidos emergentes da interação entre texto e leitor e, também, a parte da coerência e coesão para que possa se apropriar da interpretação do que está explícito e implícito na produção textual.

O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), através da pesquisa das habilidades em relação ao letramento e operações matemáticas, classifica o alfabetismo funcional em três níveis:

- Nível Rudimentar – Localiza informações simples em enunciados de uma frase só.
- Nível Básico – Localiza informações em textos pequenos e médios.
- Nível Pleno – Localiza mais de um item que esteja no texto, mesmo que o texto abordado seja longo. Estabelece relações entre informações e compara informações entre textos.

O Nível Pleno é considerado o ideal, pois através desse estágio de desenvolvimento a pessoa poderá realizar a leitura de um texto e interpretá-lo sem apresentar maiores dificuldades e assim poderá dar a sua opinião e se tornar participante e autônomo na sociedade em que vive. Infelizmente, essa realidade no nosso país é totalmente diferente. Esses dados podem ser observados na tabela seguinte:

Tabela I Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional população de 15 a 64 anos (%)							
	2001/2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007	2009	2011-2012
Analfabeto	12	13	12	11	9	7	6
Rudimentar	27	26	26	26	25	21	21
Básico	34	36	37	38	38	47	47
Pleno	26	25	25	26	28	25	26
Analfabetos funcionais (analfabeto+rudimentar)	39	39	38	37	37	27	27
Alfabetizados funcionalmente (básico+pleno)	61	61	62	63	66	73	73
BASE	2002	2002	2002	2002	2002	2002	2002

Fonte: INAF BRASIL 2001 a 2011

Através dos dados no INAF, constatou-se que a maioria das crianças não está no nível ideal de alfabetismo. Por isso, pensou-se em um plano para que as crianças brasileiras pudessem atingir o nível almejado e, assim, tivessem uma educação e vida de qualidade.

Foi criada uma avaliação para saber como está o nível de leitura das crianças que concluem o 3º Ano. ANA é a sigla de Avaliação Nacional de Alfabetização, avaliação externa realizada pelo Ministério da Educação com alunos de 3º Ano do Ensino Fundamental I de todo o país. A ANA tem por objetivo realizar um diagnóstico de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática ao final do Ciclo de Alfabetização.

Com os resultados da ANA, espera-se que as redes de ensino e o governo estabeleçam estratégias de melhoria nos processos educacionais, visando ao ciclo de alfabetização, que compreende do 1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental.

No ano de 2015, tivemos no resultado da ANA um índice de 23% no Nordeste de alunos que não conseguiram atingir a média necessária para contemplar as competências e habilidades que são propostas pela avaliação.

Após a análise dos dados do INAF e de conhecer um pouco a respeito da ANA, surgiu o interesse de verificar se os alunos de nossa rede fazem parte dessa estatística que ainda não consegue ter seu processo de leitura consolidado como se espera no Ciclo da Alfabetização.

Objetivos:

Dessa forma, esse trabalho tem por objetivo principal aplicar uma avaliação diagnóstica, com base na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) com alunos do 4º Ano, para saber se houve consolidação do processo de Alfabetização e propor uma sequência de atividades para suprir determinado problema apresentado e como objetivos específicos selecionar uma turma do 4º Ano, aplicar uma avaliação seguindo os padrões da ANA, analisar o resultado da avaliação, aplicar uma sequência de atividades abordando os aspectos problemáticos apresentados na avaliação e reaplicar uma avaliação seguindo os padrões da ANA observando as dificuldades superadas pelos alunos.

Asserções

- O processo de mediação do professor é importantíssimo para o desenvolvimento das habilidades leitoras dos (as) alunos (as).
- A avaliação deve ser um suporte para a aprendizagem do (a) aluno (a).

Como suporte teórico para o trabalho foram usados não apenas os cadernos de formação do PNAIC como também alguns estudos realizados por Magda Soares (2014) e Luiz Antônio Marcuschi (2008).

Em nível de metodologia, foi aplicada uma avaliação cujas questões serão referentes à ANA e, através dessa avaliação, foram observados os aspectos em que os alunos tiveram uma maior dificuldade. Após essa análise, uma sequência de atividades foi desenvolvida para que possam ser trabalhados com essa turma exercícios relacionados às questões que os alunos acharam mais difíceis. Por fim, uma prova baseada na ANA foi aplicada novamente com o intuito de observar se o que foi trabalhado anteriormente visando a um melhor entendimento dos assuntos considerados mais complexos apresentou novas aprendizagens.

CAPÍTULO 1

1.1 Concepções de leitura

O ensino da leitura que vem sendo desenvolvido ao longo dos anos nas escolas está conectado ao desenvolvimento da Linguística, ciência que estuda a linguagem humana e que se relaciona com a fala e a escrita. O cenário desse ensino da Língua Portuguesa vem sendo alterado, visto que, no início, o ensino era voltado para partes isoladas da língua, como fonemas, letras e palavras, e hoje o texto como um todo se tornou o foco do estudo.

Sendo uma atividade muita rica em conhecimentos ela se mostra, todavia, complexa, pelo fato de que a leitura envolve mecanismos, que englobam conhecimentos linguísticos – fonemas, morfemas, letras – extralinguísticos como contexto e conhecimento de mundo do leitor. Desse modo, segundo Luiz Antônio Marcuschi (2008, p. 241): “Se o autor ou falante de um texto diz uma parte e supõe outra parte como de responsabilidade do leitor ou ouvinte, então a atividade de produção de sentidos (ou de compreensão de texto) é sempre uma *atividade de co-autoria*”. Ou seja, essa atividade é considerada interativa, envolvendo tanto o leitor, como o autor e o próprio texto.

Os efeitos de sentido são produzidos pelos leitores ou ouvintes na relação com os textos, de modo que as compreensões daí decorrentes são fruto do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais de uso da língua. O sentido não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas. (MARCUSCHI, 2008, p. 242).

De acordo com Ana Teberosky & Teresa Colomer (2003, p.94): “A aprendizagem começaria por um subprocesso de decodificação automática, que garantiria o conhecimento do código, e logo se passaria à leitura compreensiva e significativa”. Sendo assim, para que haja a compreensão de um texto, faz-se necessário que o reconhecimento das palavras seja algo automático para o leitor, para que, assim, ele possa se dedicar a processos de compreensão que exigem mais atenção. Essa posição, quando defendida, mostra a diferença entre leitura e decodificação, revelando, também, que sua aprendizagem se dá de forma linear e hierárquica, ou seja, habilidades anteriores são fundamentais para a aquisição e desenvolvimento das habilidades atuais e futuras.

Nos anos 1980, os limites do ensino e aprendizagem da língua escrita se ampliam: em decorrência do desenvolvimento social, cultural, econômico, político em nosso país, durante o século XX, ganham cada vez maior visibilidade as muitas e variadas demandas de leitura e de escrita nas práticas sociais e profissionais, gerando a necessidade de mais avançadas e diferenciadas habilidades de leitura e de escrita (Soares, 1986), o que exigiu, consequentemente, reformulação de objetivos e introdução de novas práticas no ensino da língua escrita na escola, de que é exemplo a grande ênfase que se passa a atribuir ao desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita de uma gama ampla e variada de gêneros textuais. (SOARES, 2016, p.26).

Desse modo, percebe-se o desenvolvimento dos métodos de ensino e aprendizagem de leitura ao longo do processo de alfabetização, não havendo mais o foco apenas nas palavras, fonemas, letras, mas sim, também, havendo a introdução de diferentes gêneros textuais, desenvolvendo habilidades com o intuito de facilitar essa absorção e de consolidar esse processo de ensino aprendizagem da leitura durante os anos do Ensino Fundamental.

Ao longo desses dois processos, a criança vai aprendendo tanto a ler quanto a escrever *palavras*, de início construindo passo a passo o reconhecimento delas na leitura, ou grafando-as passo a passo na escrita, toda sua atenção mobilizada para as associações entre fonemas e grafemas, até que se torne *alfabética*. Só quando essa *decifração* e *cifração* de palavras passam a ser rápidas e corretas, isto é, quando a criança se torna capaz de construir representações *ortográficas* das palavras, é que se pode considerar que ela realmente adquiriu habilidades de leitura e escrita de palavras, necessárias, ainda que não suficientes, para que alcance competência em leitura e produção fluentes *de textos*. (SOARES, 2016, p.254).

De acordo com a autora, para que haja a compreensão do que está sendo lido, a decodificação das palavras precisa ser uma atividade que ocorra rapidamente, para que haja mais tempo para uma interpretação mais complexa e aprofundada do texto. No momento em que a criança consegue decodificar de maneira rápida as palavras presentes no texto que está sendo lido, pode-se considerar que suas habilidades estão se tornando suficientes para que ela consiga ler e produzir de maneira fluente e satisfatória.

A **leitura de palavras**, de acordo com o *modelo* (ou *teoria*) de *dupla rota*, pode ocorrer ou pelo processo de decodificação grafema-fonema – *rota fonológica* ou *sublexical* –, ou pelo reconhecimento visual direto da ortografia de palavra conhecida, “arquivada” em um léxico mental que reúne representações de palavras familiares – *rota lexical*, também denominada *visual* ou ainda *ortográfica*. Diferentes versões deste modelo têm sido desenvolvidas nas últimas décadas; opta-se aqui por sua versão básica; suficiente para os objetivos deste livro, ou seja, para a compreensão e

orientação dos processos de leitura e escrita fluentes e rápidas de palavras na aprendizagem inicial da língua escrita. (SOARES, 2016, p. 256 e 257).

Desse modo, fica claro que existe uma proposta para que o aluno não fique apenas concentrado na decodificação de palavras, porém, essa é uma parte fundamental para que ele consiga interpretar corretamente qualquer texto que lhe for apresentado, fazendo essa interpretação cada vez mais rapidamente.

Segundo Marcuschi (2008, p. 230): “Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade”. Com esse pensamento, é possível perceber que existe muito mais a respeito da alfabetização do que o decodificar de palavras. É necessário que o aluno tenha um conhecimento de mundo, uma bagagem cultural, para que, assim, o seu entendimento possa ser melhor, facilitando o processo de aprendizagem.

Na compreensão influenciam condições textuais, pragmáticas, cognitivas, interesses e outros fatores, tais como conhecimento do leitor, gênero e forma de textualização. Por isso a compreensão de texto é uma questão complexa que envolve não apenas fenômenos linguísticos, mas também antropológicos, psicológicos e factuais. (MARCUSCHI, 2008, p. 249).

É necessário que os educadores tenham em mente que as crianças presentes nas escolas possuem um contexto social ao seu redor diferenciado uma das outras, influenciando no seu processo de alfabetização e letramento. Desse modo, se as crianças possuem realidades diferentes, o seu aprendizado também será diferente, levando os educadores a moldarem seus métodos de ensino em torno de cada criança, individualmente, respeitando suas dificuldades e levando-a a conseguir cada vez mais avançar na leitura e conhecimento geral.

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na linguística aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler. (KLEIMAN, 2004: 14).

Para Kleiman, as variantes sociais vão interferir no processo de compreensão. Ela chama atenção para complexidade do processo. Continuando com Marcuschi (2008, p. 269):

“A noção de compreensão como simples decodificação só será superada quando admitirmos que a compreensão é um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual”. Essa inserção do modo de vida dos alunos como um dos fatores que pode ajudar ou dificultar sua aprendizagem deve ser entendida o mais rápido possível para que mudanças possam ser feitas e essas crianças não sejam prejudicadas por um sistema que acredita que um método de ensino seja correto para todos. A leitura, a compreensão de um texto é algo individual, único, e deve ser trabalhada desse modo, para que o ensinamento seja de qualidade.

Como pode ser visto abaixo, percebemos que, na interpretação de um texto, não se deve apenas decodificar as palavras, mas levar em conta o contexto não apenas do texto, mas também do aluno. Deve-se produzir o sentido, interpretar da sua maneira, e não procurar por respostas prontas. Os conhecimentos necessários para haver uma correta interpretação não derivam apenas de conhecimentos da Língua Portuguesa, mas de conhecimentos históricos, que abrangem diversas outras áreas e conhecimentos de mundo. Porém, apesar da interpretação ser algo individual, ela necessita ter um respaldo das marcas linguísticas do próprio texto.

Segundo Marcuschi (2008, p.233):

1. Entender um texto não equivale a entender palavras ou frases;
2. Entender as frases ou as palavras é vê-las em um contexto maior;
3. Entender é produzir sentidos e não extrair conteúdos prontos;
4. Entender o texto é inferir numa relação de vários conhecimentos.

A isso subjazem algumas suposições bastante centrais, como:

1. Os textos são em geral lidos com motivações muito diversas;
2. Diferentes indivíduos produzem sentidos diversos com o mesmo texto;
3. Um texto não tem uma compreensão ideal, definitiva e única;
4. Mesmo que variadas, as compreensões de um texto devem ser compatíveis;
5. Em condições socioculturais diversas, temos compreensões diversas do mesmo texto.

Muitas vezes o aluno realiza a leitura apenas decodificando as palavras, onde ele lê, porém, não entende o que está escrito. Sabemos que é algo fundamental que, quando realizada a leitura, haja a compreensão do que está sendo lido. O ato de compreender é eficaz quando os

conhecimentos trazidos para a interpretação do texto são conhecimentos que o aluno adquire na escola, mas também há a necessidade do conhecimento de mundo para que possa ir elaborando e construindo o que está sendo trazido no texto. Para que haja essa compreensão é necessário que o aluno ponha em prática esses conhecimentos, inserindo a interpretação em um contexto muito maior do que a decodificação e do que a leitura do texto em si.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 239):

1. Ler e compreender são equivalentes.
2. A compreensão de texto é um processo cognitivo.
3. No processo de compreensão, desenvolvemos atividades inferenciais.
4. Os conhecimentos prévios exercem uma influência muito grande ao compreendermos um texto.
5. Compreender um texto não equivale a decodificar mensagens.

É de fundamental relevância que os alunos possam a cada dia ser estimulados em sua habilidade de leitura. Dessa forma, irão gradativamente se tornando bons leitores, adquirindo não apenas o hábito pela leitura, mas também o prazer em estar em contato com ela. Precisarão também colocar na interpretação o conhecimento de mundo e também aspectos sociais. É necessário que, através desses conhecimentos que eles utilizam para a interpretação do que está sendo dito, possam observar o que está explícito e também o que vem registrado implicitamente para que possam dar sentido ao que leem.

No SAEB 2002, na área de Língua Portuguesa, optou-se por avaliar somente habilidades de leitura. Um bom leitor, além de mobilizar esquemas cognitivos básicos, de ativar conhecimentos prévios partilhados e relevantes ao contexto, recorre a seus conhecimentos linguísticos para ser capaz de perceber os sentidos, as intenções – implícitas e explícitas – do texto e os recursos que o autor utilizou para significar e atuar verbalmente. (SAEB 2001: 18)

Sendo assim, observamos algumas concepções de leitura e vimos a importância da decodificação como ponto de partida, mas que esse caminho de decodificação deve andar de mãos dadas com a habilidade de compreensão dos textos, através dos vários tipos de conhecimentos adquiridos na escola, na sociedade, no dia a dia dos alunos para que a sua

compreensão textual vá paulatinamente se tornando mais clara e que eles possam ir se tornando mais seguros e possam construir os sentidos no texto lido.

1.2 Da decodificação ao letramento

O processo de alfabetização apresenta duas vertentes: a individual e a social. A vertente individual é caracterizada pela habilidade atribuída ao cidadão. Já a vertente social refere-se às atividades sociais. O processo de alfabetização envolve o ato de ler e escrever. A alfabetização vai além da decodificação da palavra escrita e da leitura em que o indivíduo percebe o que está explícito. O indivíduo precisa se integrar na cultura letrada devendo ser permitido ao povo ler e escrever e que se tornem leitores críticos e produtores de textos. Dessa forma, o alfabetismo não se restringe apenas às habilidades e conhecimentos do indivíduo, mas também inclui as práticas sociais que derivam da leitura e escrita, incluindo, além disso, as habilidades e conhecimentos necessários para que o indivíduo consiga adequar-se na sociedade.

O alfabetismo, entendido como um estado ou uma condição, refere-se não a um único comportamento, mas a um conjunto de comportamentos que se caracterizam por sua variedade e complexidade. Uma análise desses comportamentos permite agrupá-los em duas grandes dimensões: a dimensão individual e a dimensão social. Quando se focaliza a dimensão individual, o alfabetismo é visto como um atributo pessoal, referindo-se à posse individual de habilidades de leitura e escrita. Quando, ao contrário, se focaliza a dimensão social, o alfabetismo é visto como um fenômeno cultural, referindo-se a um conjunto de atividades sociais, que envolvem a língua escrita, e a um conjunto de demandas sociais de uso da língua escrita. (SOARES, 2014, p. 30).

Uma pessoa funcionalmente alfabetizada é capaz de utilizar os conceitos do alfabetismo para melhor exercer seu papel na sociedade. O que é ensinado durante a alfabetização está presente no cotidiano de todo indivíduo quando lê uma revista ou vai a um supermercado. Compreender as palavras e os símbolos faz com que uma pessoa seja funcionalmente alfabetizada. Não é possível apenas decodificar o que está escrito. Precisa-se, também, compreender e interpretar o conjunto como um todo. A qualidade da alfabetização depende principalmente do contexto social, cultural e econômico. À medida em que o processo de alfabetização avança, ou seja, chega à segunda fase, o contexto histórico passa a ter uma grande importância.

É através desses conceitos que o trabalho realizado nos dias de hoje no campo da aprendizagem, em específico na alfabetização, está sendo questionado. Essas concepções entram em conflito mediante o fato de que os mais conservadores defendem o método em que as habilidades são usadas hierarquicamente para fazer com que o aluno aprenda e seja

alfabetizado. Já outros educadores aceitam o conceito em que o aprendiz é o centro, sendo ativo ao processo e enxergando seus problemas consegue contorná-los, construindo, para que isso ocorra, hipóteses e estratégias. Nesse segundo caso, o primeiro método pode ser prejudicial, bloqueando ou dificultando os processos de aprendizagem da criança.

Nesse cenário, questões são apresentadas para que possamos ver o que fazer para que o segundo método seja mais usado. É visto que o método, o aprender a ler e escrever, a parte mecânica do processo de alfabetização é necessária, porém, essa hierarquia de habilidades utilizada pode bloquear ou estimular esse processo em algumas crianças. É necessário que os educadores conheçam as crianças para que possam determinar se isso irá favorecê-las ou não. É preciso a busca por um novo método, algo que aceite a criança como sujeito ativo, criador do seu próprio conhecimento, e não alguém passivo, que responde a estímulos externos. É preciso cautela em busca desse novo método, pois não podemos abandonar a base da alfabetização, mas também não podemos nos conter em ficar apenas no método mecânico, pois, muitas vezes, ele não é produtivo para o aluno.

Deste modo, para que o ciclo de alfabetização garanta o direito de a criança *avançar na escolarização*, é preciso reaproveitar o tempo definido pelo ciclo (três anos) com iniciativas condizentes com essa nova forma de ordenar as aprendizagens, adequando-as ao percurso de cada aluno. (PNAIC, Ano 02, Unidade 08, 2012, p. 09).

É fundamental que os professores estabeleçam critérios de aplicação, seleção e organização sobre a distribuição das atividades do dia a dia, desenvolvam um atendimento exclusivo e diferenciado para cada aluno, além de, também, avaliar o processo de aprendizagem do aluno, levando em conta os três anos de processo de alfabetização.

É necessário avaliar continuamente o processo de aprendizagem do alunado, através da observação das diversas atividades propostas, da leitura de palavras ou pequenos textos em situações diversificadas, da análise de suas produções escritas, de entrevistas ou conversas informais com seus alunos.

Sendo assim, é interessante que o educador possa observar a necessidade do seu alunado e assim oferecer-lhe os materiais adequados para que haja um bom desenvolvimento em seu processo de aprendizagem.

Os dois modos de conhecimentos – aquele criado pela criança e o transmitido pelo adulto para a criança – são determinados pelo ambiente em que estão inseridos. Desse modo, é fundamental que esse ambiente que a criança se encontra seja repleto de materiais escritos e práticas de leitura, podendo esta ser mais direta, através de leituras de histórias.

A ampliação do vocabulário e a compreensão do texto funcionam de maneira recíproca: quanto mais se lê, mais rico seu vocabulário se torna, mas, também, quanto mais rico é o seu vocabulário, maior é a sua facilidade de compreender os textos. Os leitores mais eficientes conseguem distribuir sua atenção entre diversos processos, como identificar as palavras e os sons, além de compreender o que está escrito. Para que isso ocorra, é preciso que a identificação das palavras seja automática, para que se tenha mais tempo e espaço para o que for mais complexo. Os estudiosos que acreditam nisso fazem distinção entre compreensão e leitura. A criança começaria decodificando os códigos e, posteriormente, passaria a compreensão do texto.

A partir da Educação Infantil e durante todo o processo de vida escolar e pós-escolar deve-se desenvolver com os aprendentes a leitura e a produção textual, visto que novas situações são observadas em que gêneros textuais emergem havendo a necessidade da compreensão por parte do cidadão, e essa questão é desenvolvida a partir da Educação Infantil.

Para que a aprendizagem e a compreensão de textos sejam mais fáceis para as crianças, é necessária a escolha dos livros mais adequados para a idade de cada uma, com ilustrações fáceis, linguagem simples, histórias curtas entre outras características, adequando-se à idade e ao nível intelectual de cada uma.

É aconselhável um momento de leitura em voz alta, em um lugar na sala que seja agradável. Após o término da atividade, o professor pode discutir com seus alunos a história lida. Além disso, também seria interessante que cada aluno pudesse levar um livro para casa pelo menos uma vez por semana, para que seu interesse pelas histórias fosse crescendo.

Para a atividade em que se é lida a história em voz alta, o professor deve fazer com que o aluno não apenas escute, mas que ele também veja as imagens, fale o que havia escutado momentos antes, para que, assim, ele mergulhe nesse universo da escrita.

Atualmente, a lista de livros recomendados para cada escola vem apenas aumentando, e o professor precisa ler com antecedência para escolher o livro certo no momento exato. É preciso que os professores selecionem cuidadosamente cada livro, escolhendo aqueles que eles acreditam que interessarão mais aos seus alunos.

[...] O eixo da leitura tem, dentre outras, a finalidade de proporcionar às crianças a capacidade de ler para: aprender a fazer algo, aprender assuntos do seu interesse, informar-se sobre algum tema e ter prazer na leitura. Para o planejamento dessas atividades concebemos a leitura como relação dialética entre interlocutores, que pressupõe a interação entre texto e leitor e não um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos. O ensino da compreensão de texto é, portanto, um processo em espiral no qual o leitor

realiza um trabalho ativo de construção do sentido do texto pela ativação de diferentes esquemas. No segundo ano, espera-se que a criança já possua domínio da apropriação do sistema de escrita e alguma fluência mínima de leitura para que desenvolva autonomia na compreensão dos textos (PNAIC, Ano 02, Unidade 02, 2012, p. 10).

É importante a questão da leitura para que a criança comece a desenvolver as suas habilidades e interesses, sendo de fundamental importância que ela, no momento que está lendo, interaja com o texto para que haja uma melhor compreensão, visando que, a partir do segundo ano, ela já seja autônoma em relação à compreensão textual.

Considera-se o documento do PNAIC que define o letramento como:

[...] um “conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas formais e informais. Nessas situações, os gêneros textuais são incrivelmente variados e cada um deles tem características próprias quanto à estrutura composicional, quanto aos recursos linguísticos que usa, bem como quanto às finalidades para que é usado e aos espaços onde circula”. (PNAIC, Ano 01, Unidade 03, 2012, p. 07).

De acordo com Moraes e Albuquerque (2004) as práticas de leitura e escrita, que são vivenciadas no dia a dia dos alunos, motivam e auxiliam essas crianças no processo da aprendizagem, fazendo com que elas descubram as características dos tipos de textos, além da sua finalidade. Já para Leal (2005) e Santos (2005) apenas o contato com esses textos no cotidiano não é suficiente para a completa aprendizagem do aluno, sendo preciso, também, a sistematização dos conhecimentos referentes à produção e à compreensão dos textos através da escola.

A alfabetização se caracteriza, assumindo-se uma perspectiva interdisciplinar, por uma forma de trabalho em que o ensino da leitura e da escrita articula-se necessariamente a demandas objetivas formuladas a partir de desafios reais. O conteúdo da alfabetização, portanto, se define pela necessidade de se registrar conversas, observações feitas no grupo, que precisam ser gravadas, ou seja, como forma de produzir memórias, documentos a respeito do que se discute e do que se aprende na escola. Assim, a leitura, a escrita, a fala e a escuta assumem centralidade por se constituírem como atividades em que os conhecimentos emergentes de diferentes campos do saber são mobilizados e medeiam as interações sociais. Por esse motivo, é fundamental que as crianças se sintam ativas (PNAIC, Ano 03, Unidade 01, 2012, p. 10).

O alfabetizar é moldado através de desafios apresentados no cotidiano do aluno. É importante que durante esse processo os professores trabalhem com a sua turma de forma ativa, através de atividades envolvendo a fala, a escuta, a leitura e a escrita, para que eles

possam ser sujeitos ativos durante toda a sua alfabetização, pois, dessa forma, a aprendizagem se torna mais real, visto que eles interagem nessa construção de ensino aprendizagem.

De acordo com Soares (2014), como se sabe, no início do ano letivo, muitos alunos começam seu ano com diferentes conhecimentos em diferentes áreas de aprendizagem. Isso não se dá apenas por questões individuais, como cognitivas ou comportamentais, mas sim, também, se dá por, por exemplo, o percurso da sua vida pessoal. As crianças têm oportunidades diferentes umas das outras quando o assunto é leitura. Algumas têm a oportunidade de se familiarizar mais com a leitura em casa, começando a identificar as palavras e a compreender os textos, coisas que outras crianças não fazem.

O fato de crianças chegarem à escola sem um conhecimento prévio abrangente não é desculpa para a não aprendizagem. É dever do professor promover atividades que favoreçam o contato dessas crianças com a leitura e a escrita, planejando o ensino, para que, assim, o direito a aprendizagem seja atendido.

É necessário que, em sala de aula, os professores realizem tarefas que são possíveis de serem realizadas tanto pelos alunos que possuem um conhecimento mais avançado, como pelos alunos que ainda não o possuem, para que não favoreçam os mais adiantados, dificultando a aprendizagem daqueles que ainda não chegaram nesse nível, e também para que não foquem apenas nos que não estão com seu conhecimento tão desenvolvido, atrasando os que estão mais adiantados.

Sabemos que deve haver um olhar especial do mediador para com todos os seus alunos para que eles possam passar por esse processo de decodificação entrando, também, pelo processo da compreensão dos textos. É preciso entender que o texto não é apenas uma sequência de palavras ou frases, mas também que ele foi escrito para alguém, com uma finalidade, de determinado modo; não é possível a realização da leitura sem haver um foco no contexto. Ele, apesar de ter sua parte explícita – a parte linguística – também possui o implícito. Além disso, a leitura exige uma atenção especial do leitor para o implícito, para as sequências de ideias, pois esses fatores são fundamentais para a coesão textual e para a construção do sentido do texto. Dessa forma, para que o aluno desenvolva o seu processo de alfabetização e letramento há a necessidade que, de forma gradativa, ele desenvolva esse processo de leitura para compreender o que está explícito e consiga, no decorrer da sua vida escolar, ir se aprofundando no mundo da leitura, observando e interpretando de maneira mais desenvolva o que está implícito no texto e fazendo as conexões necessárias com o contexto de produção imediato e mais amplo.

Trouxemos algumas citações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para mostrar o processo de letramento. Vejamos de um modo mais aprofundado a concepção de leitura do PNAIC.

1.3 PNAIC e leitura

O PNAIC implementado em 2013, colocou em cena o debate sobre o analfabetismo que se volta para as crianças que se mantêm no sistema público de educação e não atingem determinado padrão, especialmente se não conseguem ler, escrever e interpretar, a partir de diferentes gêneros textuais, seja pelo domínio da língua ou do conhecimento matemático. Em 2012, houve a discussão dos “direitos à educação” das crianças no Ciclo de Alfabetização. De forma concomitante, a “Constituição cidadã” garantia a importância do “direito à educação” como um “direito da criança”.

Com essa ação, a função da escola amplia-se à medida que o “direito à educação” se alarga e torna o conhecimento um direito do estudante. Isto é, não somente o acesso é garantido, mas o avanço nas trajetórias escolares, por isso denominou-se “direitos de aprendizagem”.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido entre Governo Federal, Distrito Federal, Estados, Municípios e sociedade de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º Ano do Ensino Fundamental. Este Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores.

As ações do Pacto apoiam-se em quatro eixos de atuação:

- Formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
- Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
- Avaliações sistemáticas;
- Gestão, controle social e mobilização. (PNAIC, Caderno 1, 2013)

Apoiado nesses 4 eixos, o PNAIC coloca em destaque a formação de professores, pois, sem dúvida, este é o centro de programas que visam ampliar a qualidade da educação em qualquer nível. Por outro lado, sem uma correta gestão e mobilização, a adesão e o desenvolvimento de qualquer programa ficaria prejudicado, razão pela qual esse é um outro eixo que precisa consolidar. No decorrer dos anos, um número considerável de materiais foi entregue às escolas. O PNAIC auxilia na dinamização do uso desses materiais, na medida em que engloba, no processo formativo, discussões sobre as obras, caracterizando um outro eixo. Finalmente, a avaliação, como processo importantíssimo, constitui o último eixo. No caso do PNAIC, a avaliação se dá por diferentes meios: pelas consultas realizadas via plataforma SISPacto (complexa plataforma do SiMEC – Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação, que auxilia no gerenciamento e controle do PNAIC), pelas pesquisas externas demandadas pelo MEC e, ainda, pelas avaliações em larga escala realizadas pelo INEP – Instituto Anísio Teixeira. Tais avaliações são processuais e auxiliam todos os participantes do programa ao redirecionamento de suas ações.

No Caderno de Apresentação do material de formação do PNAIC de linguagem (2013) foi ressaltado que ser alfabetizado é muito mais do que dominar apenas os rudimentos da leitura e escrita, mesmo sendo capaz de ler e escrever todas as palavras. A pessoa alfabetizada é aquela capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, de tal forma que isso lhe permita inserir-se e participar ativamente em um mundo letrado, enfrentando os desafios e demandas sociais.

Um dos principais objetivos por trás dessa mudança é o de levar o aluno a expressar-se mais, a interagir mais, a saber lidar com situações cotidianas. Saber escrever algo e aplicar no seu dia a dia torna-se mais importante do que saber se uma palavra é escrita com “ss” ou com “ç”. O indivíduo tem a habilidade de ler e escrever, mas, além disso, ele ainda consegue conectar as palavras e os textos que produz e lê em seu cotidiano.

[...] Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz (PNAIC, 2013, p.17).

Com essa concepção, é possível ir além do código apenas. A criança através das novas propostas do PNAIC, muda sua visão de ensino como algo mecânico, e passa a ver o ato de aprender a ler e a escrever como uma descoberta de um novo mundo, do seu mundo,

visto que é através dessa atividade que ele poderá interagir com outros na sociedade, entendendo seus costumes e posições, e tendo conhecimento suficiente para desenvolver seus próprios pensamentos e opiniões.

Com o intuito de que o programa tenha sucesso, uma das estratégias propostas é a de no início do ciclo de alfabetização, quando a criança está com 6 anos completos, ocorra a realização de avaliações diagnósticas, para que o professor possa fazer o seu planejamento pedagógico. Com as avaliações, será possível que o professor analise as dificuldades e habilidades de cada aluno, para que, a partir delas, ele possa trabalhar em sala de aula de uma maneira que faça com que cada criança seja atendida de forma diferenciada, trabalhando com o que a criança tem dificuldade e aproveitando ao máximo as habilidades dela, para que, assim, o aprendizado seja mais prazeroso para a criança, estimulando-a a aprender.

Para obter completo sucesso nessa nova jornada na educação brasileira são necessárias algumas medidas, como professores bem preparados e motivadores, paradidáticos, obras de leitura, jogos, multimídia, além de avaliações contínuas. Esta última sendo seguida rigorosamente, com provas sendo aplicadas desde o 1º Ano, para avaliar o progresso dos alunos e uma prova no 3º Ano, para garantir que todos os objetivos foram cumpridos.

[...] O espaço de três anos foi estabelecido, também, pelo reconhecimento da complexidade relativa à aprendizagem e consolidação da escrita, tendo-se como norte o domínio autônomo pela criança da leitura e produção de textos. Nem todas as crianças concluem o primeiro ano lendo e escrevendo com autonomia, de modo fluente. Elas podem, então, dar continuidade a tais aprendizagens no ano seguinte, sem passar pela angústia da retenção (PNAIC, Ano 01, Unidade 08, 2012, p. 09).

Um dos principais objetivos do ciclo de alfabetização é o domínio autônomo da escrita, além de, também, ampliar a capacidade do uso da oralidade em público. Mas, para que haja um desenvolvimento relacionado à leitura, é necessário que sejam observados os grupos sociais em que estas crianças estão inseridas, para que as práticas escolares sejam adequadas e aproximem os alunos de suas experiências fora do ambiente escolar.

Tendo em vista esse avanço, é dever dos professores estabelecer critérios de aplicação, seleção e organização sobre a distribuição das atividades do dia a dia, desenvolver um atendimento exclusivo e diferenciado para cada aluno, além de também avaliar o processo de aprendizagem do aluno, levando em conta os três anos de processo de alfabetização.

Também é necessário avaliar continuamente o processo de aprendizagem do alunado, através da observação de como seus alunos desenvolvem as diversas atividades propostas, da

observação da leitura de palavras ou pequenos textos em situações diversificadas, da análise de suas produções escritas, de entrevistas ou conversas informais com seus alunos.

No Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, quatro princípios centrais serão considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico:

1. *O Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;*
2. *O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;*
3. *Conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;*
4. *A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.*

Logo abaixo é demonstrada uma tabela em que foram colocados os direitos da aprendizagem que devem ser adquiridos no decorrer dos três anos da alfabetização/letramento proposto pelo PNAIC (Ano 02, Unidade 05, 2012, p. 32).

Direitos de Aprendizagem	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...).	I / A	I / A / C	I / A / C
Reconhecer os assuntos de textos de diferentes gêneros, temáticas e níveis de complexidade, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I / A	A / C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I / A	A / C

Participar de interações orais em sala de aula (questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos e a vez de intervir).	I / A	A / C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler e escrever palavras formadas por diferentes estruturas silábicas.	I / A	A / C	C

I – Introduzir; A – Aprofundar; C - Consolidar

De acordo com o gráfico acima, algumas habilidades e competências devem ser desenvolvidas no 1º, 2º e 3º Ano do Fundamental I, que pode estar no nível mais básico – o *introduzir* –, no nível intermediário – o *aprofundar* – ou no nível mais avançado – o *consolidar*. Essas habilidades, que deverão ser desenvolvidas, estão relacionadas à compreensão e produção de textos, ao reconhecimento dos assuntos de textos de diferentes gêneros, à produção de textos de diferentes gêneros com autonomia, à participação de interações orais em sala de aula e ao domínio das correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro.

Abaixo se encontra uma tabela que apresenta propostas de leitura e mostra em qual ano elas devem ser introduzidas, aprofundadas e/ou consolidadas.

Leitura	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C

Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I	I/A	C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Currículo Inclusivo: O Direito de Ser Alfabetizado, Ano 03, Unidade 01, 2012, p. 31.

I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.

Após a análise do gráfico, observamos que o PNAIC tem uma sistematização para ser trabalhada durante os três primeiros anos do Fundamental I para que a criança possa desenvolver a leitura de forma gradativa, com o intuito de fazer com que, assim, todas as propostas sugeridas sejam apreendidas durante o período estabelecido.

No momento em que se é construída uma avaliação em relação à leitura, deve-se selecionar corretamente o texto a ser trabalhado com os alunos. Ele precisa tratar de um assunto que os alunos estejam familiarizados, além de, também, ser um gênero que eles tenham contato em sua vida diária. As questões devem possuir uma boa elaboração e terem como objetivo avaliar determinados conhecimentos e habilidades que sejam importantes para o currículo que está sendo vivenciado.

As crianças podem usar o espaço de leitura em diversos momentos do dia, por exemplo, antes da professora começar a dar aula ou depois que a aula acaba. Elas também podem, na sexta-feira, ir ao cantinho da leitura e escolher quais livros querem levar para casa no fim de semana. Podem ler em grupos, sejam eles pequenos ou grandes, ou podem apenas ouvir o professor ler a história. Além de ser prazerosa, a literatura é também informativa não apenas em relação às interações humanas, mas também a respeito do mundo.

Abaixo se observam atividades envolvendo a leitura que são recomendadas pelo PNAIC (Ano 03, Unidade 03, 2012, p. 14 e 15) para serem feitas em sala de aula.

- *Leitura livre ou em pequenos grupos com gêneros diversos, em que a professora pode organizar um cantinho de leitura, com variados textos (histórias em quadrinhos, livros de histórias, jornais, revistas científicas);*
- *Recital de poemas, uma atividade que permite aos alunos terem contato com poemas da tradição oral, bem como com autores diversos. Além disso, pode fazer parte tanto de um projeto didático, como de uma sequência didática;*
- *Hora da Notícia ou da reportagem, sugerindo que os alunos fiquem responsáveis em trazer notícias ou reportagens interessantes, para ler para os colegas da sala. Essa atividade pode ser combinada na sexta-feira, de modo que as crianças possam buscar as notícias no final de semana.*

Essas atividades são bastante pertinentes para serem trabalhadas em sala de aula para que os alunos possam desenvolver a alfabetização e o letramento através da escola e também através da interação com a família, levando essas propostas para o âmbito familiar, trabalhando, assim, com seus pais ou responsáveis, compartilhando, posteriormente, com seus colegas em sala de aula.

A seguir, de acordo com o PNAIC (Ano 03, Unidade 03, 2012, p. 34), pode-se observar uma explicação dos objetivos a serem conquistados durante o processo de

alfabetização à medida que os alunos vão ficando cada vez mais familiarizados com a leitura diária, não apenas no ambiente escolar, mas também familiar.

1. Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos

- Mostrar a capa e perguntar quem sabe dizer sobre o que o livro vai falar. O que será que tem escrito nele?
- Explorar as imagens da capa e o título, perguntando se os alunos conhecem a história.

2. Compreender textos lidos por outras pessoas

- Realizar a leitura e fazer perguntas para perceber se os alunos estão compreendendo.

3. Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos

- Explorar a relação da imagem com o que está escrito no texto.

4. Localizar informações explícitas no texto

- Após a leitura do livro, fazer algumas perguntas de localização.

A leitura literária requer um lugar diferenciado na sala de aula.

Neste sentido, propor que a literatura se integre ao ensino dos diferentes componentes curriculares não significa reduzir a leitura literária a um mero desencadeador temático de algum conteúdo escolar e sim aproveitar a densidade e riqueza do acervo literário para agregar conhecimentos e novos olhares sobre o que está sendo estudado (PNAIC, Ano 03, Unidade 04, 2012, p. 17).

A literatura abre novas possibilidades de visão para o olhar da criança.

No momento em que a escola investe no ensino dos gêneros textuais está, conseqüentemente, facilitando a apropriação da língua. Porém, tendo em vista a diversidade dos gêneros textuais e a impossibilidade de ensinar todos, os professores encontram certa dificuldade em determinar quais são os melhores para serem trabalhados com os alunos.

[...] Em relação a esta questão, um primeiro aspecto merece ser discutido: não se trata de criar uma espécie de gradação dos gêneros e começar a estabelecer uma hierarquia entre eles, determinando quais devem ser explorados em cada ano. A proposta de Dolz e Schneuwly (2004) é que esta

progressão seja garantida por meio do aprofundamento dos objetivos didáticos. Assim, um mesmo gênero pode ser trabalhado em ano/ciclos/séries diferentes, mas com o passar dos anos essa abordagem deve ser cada vez mais complexa (aprendizagem em espiral). (PNAIC, Ano 03, Unidade 05, 2012, p. 07).

O ensino dos gêneros é importante no processo de aprendizagem dos alunos, porém o professor não precisa ensinar todos, pois as características de determinado gênero podem ser transferidas para outro. Para facilitar esse ensino, a primeira ação que o professor deve tomar é ver quais habilidades seus alunos possuem e quais ele deseja que eles obtenham até o final do ano.

Abaixo se encontra um agrupamento dos gêneros que devem ser trabalhados em todas as etapas da escolaridade conforme sugerido pelo PNAIC (Ano 03, Unidade 5, 2012, p. 08 e 09):

Tipos de Textos	Definição
Textos literários ficcionais	São textos voltados para a narrativa de fatos e episódios do mundo imaginário (não real). Entre estes, podemos destacar: contos, lendas, fábulas, crônicas, obras teatrais, novelas e causos.
Textos do patrimônio oral, poemas e letras de músicas	Os textos do patrimônio oral, logo que são produzidos têm autoria, mas, depois, sem um registro escrito, tornam-se anônimos, passando a ser patrimônio das comunidades. São exemplos: as trava-línguas, parlendas, quadrinhas, adivinhas, provérbios. Também fazem parte do segundo agrupamento os poemas e as letras de músicas.
Textos com finalidade de registrar e analisar as ações humanas individuais e coletivas e contribuir para que as experiências sejam guardadas na memória das pessoas	Tais textos analisam e narram situações vivenciadas pelas sociedades, tais como as biografias, testemunhos orais e escritos, obras historiográficas e noticiários.
Textos com a finalidade de construir e	São textos mais expositivos, que socializam

fazer circular entre as pessoas o conhecimento escolar/científico	informações, por exemplo, as notas de enciclopédia, os verbetes de dicionário, os seminários orais, os textos didáticos, os relatos de experiências científicas e os textos de divulgação científica.
Textos com a finalidade de debater temas que suscitem pontos de vista diferentes, buscando o convencimento do outro	Com base nos textos do agrupamento 5 os sujeitos exercitam suas capacidades argumentativas. Cartas de reclamação, cartas de leitores, artigos de opinião, editoriais, debates regrados e reportagens são exemplos de textos com tais finalidades.
Textos com a finalidade de divulgar produtos e/ou serviços – e promover campanhas educativas no setor da publicidade	Também aqui a persuasão está presente, mas com a finalidade de fazer o outro adquirir produtos e/ou serviços ou mudar determinados comportamentos. São exemplos: cartazes educativos, anúncios publicitários, placas e faixas.
Textos com a finalidade de orientar e prescrever formas de realizar atividades diversas ou formas de agir em determinados eventos	Fazem parte do grupo sete os chamados textos instrucionais, tais como as receitas, os manuais de uso de eletrodomésticos, as instruções de jogos, as instruções de montagem e os regulamentos.
Textos com a finalidade de orientar a organização do tempo e do espaço nas atividades individuais e coletivas necessárias à vida em sociedade	São eles: as agendas, os cronogramas, os calendários, os quadros de horários, as folhinhas e os mapas.
Textos com a finalidade de medir as ações institucionais	São textos que fazem parte, principalmente, dos espaços de trabalho: os requerimentos, os formulários, os ofícios, os currículos e os avisos.
Textos epistolares utilizados para as mais diversas finalidades	As cartas pessoais, os bilhetes, os e-mails, os telegramas medeiam as relações entre

	peçoas, em diferentes tipos de situações de interação.
Textos não verbais	Os textos que não veiculam a linguagem verbal, escrita, tendo, portanto, foco na linguagem não verbal, tais como as histórias em quadrinhos só com imagens, as charges, pinturas, esculturas e algumas placas de trânsito compõem tal agrupamento.

Após observarmos todos esses gêneros textuais que são propostos na Língua Portuguesa, verificamos o grande acervo de atividades que podem ser desenvolvidas com o alunado para que ele possa, através de fábulas, textos informativos, adivinhas, receitas, cartazes, tirinhas, desenvolver ou ampliar a sua aprendizagem, não apenas na disciplina de Língua Portuguesa, mas aplicando o que foi aprendido em todas as matérias do seu componente curricular.

Sendo assim, é necessário que se entenda que o universo literal não está restrito apenas a disciplina de Língua Portuguesa, mas que a leitura é fundamental para todas as esferas abordadas na escola e na vida pessoal de cada aluno, e que os educandos devem imergir nesse mundo literário o mais cedo e o mais frequente possível.

1.4 Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é composto por um conjunto de avaliações em larga escala realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Seu objetivo é realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de fatores associados ao desempenho do estudante. A primeira aplicação do Saeb aconteceu em 1990 e contou com a participação de uma pequena amostra de escolas que ofertavam a 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede urbana. Em 1995, sua estrutura ficou mais ampla e fez avaliação em larga escala. Em 2013, por meio da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) passou a compor o Saeb.

Criada para alunos que se encontram no último ano do ciclo de alfabetização, a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), tem o intuito de avaliar as habilidades dos discentes nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Sendo uma prova censitária, os alunos que se encontram matriculados no 3º Ano do Fundamental I devem realizá-la. Recomenda-se que um professor acompanhe a aplicação da prova, todavia, essa sugestão não apresenta obrigatoriedade. Composta por 40 questões, a avaliação conta com 3 questões discursivas e 17 questões objetivas na seção de Língua Portuguesa e 20 questões objetivas na seção de Matemática. Além dos cadernos que contém questionários feitos para os discentes, a aplicação da ANA também inclui questões para serem respondidas online por gestores e docentes. O foco dessas perguntas é recolher informações sobre as condições da organização de trabalho pedagógico, da infraestrutura, da formação dos professores, da gestão escolar entre outros assuntos.

Ela está estruturada a partir de conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que o professor deve ensinar para garantir o desenvolvimento e a socialização do estudante. Podem ser classificados em três grupos: Conceitual, que envolve a abordagens de conceitos, fatos e princípios; Procedimental, que se volta para o saber fazer; e Atitudinal, para o saber ser. Cada matriz de referência apresenta tópicos (Língua Portuguesa) ou temas (Matemática) subdivididos em descritores. Esses indicam as habilidades a serem avaliadas e constituem a referência para compor a prova de avaliação.

Segue o quadro com as habilidades a serem aferidas pela ANA:

Eixo estruturante: Leitura		
HABILIDADES	H1	Ler palavras com estrutura silábica canônica
	H2	Ler palavras com estrutura silábica não canônica
	H3	Reconhecer a finalidade do texto
	H4	Localizar informações explícitas em textos
	H5	Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos
	H6	Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais
	H7	Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal
	H8	Identificar o assunto de um texto
	H9	Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos
Eixo estruturante: Escrita		
	H10	Grafar palavras com correspondências regulares diretas
	H11	Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro
	H12	Produzir um texto a partir de uma situação dada

Avaliação nacional da alfabetização (ANA) : documento básico. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

Dessa forma, vemos que a aplicação da ANA é de grande relevância para a educação. Mesmo que os professores avaliem o seu alunado diariamente, essa prova, que é de caráter nacional, vem mostrar a situação da educação brasileira em níveis de leitura, escrita e matemática, podendo, assim, os docentes analisarem mais uma vez a situação de aprendizagem dos alunos e formular novas estratégias para que essas dificuldades possam ser diminuídas ou solucionadas.

A proposição da ANA se enquadra numa perspectiva de avaliação formativa. Também o PNAIC, segundo Cavalcante e Faria (2015), prioriza avaliações sobre as reais necessidades dos aprendizes, especificamente daqueles que não consolidaram os conhecimentos, capacidades e habilidades previstos para uma determinada etapa de escolarização. O Programa recomenda duas ações importantíssimas: 1) estabelecer o que as crianças precisam aprender em um determinado tempo; e 2) selecionar as estratégias de avaliação que sejam mais adequadas à verificação do que foi aprendido. (Caderno 1, 2015)

A seguir, serão apresentados alguns dados envolvendo as regiões brasileiras a respeito da ANA, que mostram as principais dificuldades dos alunos ao realizarem a prova, além de, também, outros dados com os níveis de leitura.

G1: Avaliação Nacional da Alfabetização será entre 14 e 25 de novembro

Dificuldade de leitura

Dados da ANA do ano passado mostraram que a maioria dos estudantes do 3º Ano do ensino fundamental – a idade em que termina o ciclo de alfabetização nas escolas – só conseguia localizar informações “explícitas” em textos curtos. Mas uma em cada cinco crianças (22,21%) tinha déficit ainda maior: elas só desenvolveram a capacidade de ler palavras isoladas.

EBC: Norte e Nordeste registram piores resultados na avaliação de alfabetização do MEC

Os dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), divulgados hoje (17) pelo Ministério da Educação, mostram que as regiões Norte e Nordeste têm os piores resultados. As áreas avaliadas foram leitura, escrita e matemática nas provas aplicadas a estudantes do 3º ano do ensino fundamental de escolas públicas.

A diferença entre as regiões se repete na avaliação de leitura. Enquanto 4,84% e 5,52% dos alunos do Norte e do Nordeste obtiveram o nível máximo na avaliação, nas regiões Sul e Sudeste 13,88% e 16,75% atingiram o mesmo resultado. Na leitura, entre as habilidades exigidas no nível máximo estão reconhecer referentes de pronomes possessivos e advérbios.

O Centro-Oeste ficou com 7,49% dos estudantes no melhor patamar na avaliação de escrita, 10,47% na de leitura e 24,52% em matemática.

Esta é a segunda vez que o exame é aplicado nacionalmente. Os dados da avaliação anterior foram divulgados apenas para as escolas.

Todos pela Educação: MEC divulga dados da ANA 2014:

As escalas da ANA são divididas em níveis de proficiência, assim como ocorre na Prova Brasil e no Saeb. Em leitura e matemática, são quatro níveis, sendo o nível 1 o mais baixo e o nível 4, o mais alto. Em escrita são 5 níveis de desempenho. O MEC considera que

o aluno está proficiente quando atinge o nível 2 em leitura e o nível 3 em escrita e em matemática.

Leitura:

Os dados mostram que 22,21% dos alunos estão no nível mais baixo de leitura. Isto significa que eles só são capazes de ler palavras, mas não de compreender frases e textos. Em 2013, 24,13% estavam nesse nível – os dados apresentam, portanto, uma pequena evolução.

No segundo nível, os alunos conseguem localizar informações explícitas em textos curtos, bem como reconhecer a finalidade deles, entre outras competências. Em 2014, 33,96% das crianças do 3º Ano estavam nessa faixa de aprendizagem, contra 33,1% do ano anterior.

No nível 3, em que o aluno já infere sentidos em relações mais complexas (como a de causa e consequência), estão 32,63% das crianças. Na primeira edição da prova, 32,85% estavam nesse ponto da escala.

O nível mais alto de proficiência, o quarto, em que o aluno já domina relações de tempo em texto verbal e identifica os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional, por exemplo, tem 11,2% das crianças brasileiras. Houve evolução em relação a 2013, quando eram 9,92%.

Como em outras avaliações e dados educacionais, as desigualdades entre as regiões brasileiras são grandes. No caso de leitura, por exemplo, 44% dos estudantes se encontram no nível 1 no Amapá e no Maranhão. Em Santa Catarina e em Minas Gerais essa taxa é de 9%. As Regiões Norte e Nordeste têm as maiores concentrações de crianças no primeiro nível da proficiência em leitura (35% e 36%, respectivamente) e as menores no nível 4, o mais alto (5% e 6%).

Análise do mapa a respeito da leitura nas regiões brasileiras.



Revista Exame: Brasil patina ao alfabetizar crianças

Após a análise do mapa, pode-se perceber a grande diferença entre as regiões brasileiras em relação ao índice de leitura. Através da observação das políticas públicas implantadas é possível notar um avanço na questão da renda familiar, na qualidade das escolas, porém, mesmo com esse avanço, ainda não foi possível que o Norte e Nordeste chegassem ao mesmo patamar do Centro-Oeste, do Sul e do Sudeste.

Escala de leitura proposta pela ANA

Escala de Leitura

NÍVEL	ESCALA DE LEITURA
NÍVEL 1 (até 425 pontos)	Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de: • Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas.
NÍVEL 2 (maior que 425 até 525 pontos)	Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de: • Localizar informações explícitas em textos curtos como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica; em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto. • Reconhecer a finalidade de texto como convite, cartaz, receita, bilhete, anúncio com ou sem apoio de imagem. • Identificar assunto de um cartaz apresentado em sua forma original e ainda em textos cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha. • Inferir sentido em piada e em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal.
NÍVEL 3 (maior que 525 até 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: • Localizar informação explícita em textos de maior extensão como fragmento de literatura infantil, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto. • Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo. • Inferir relação de causa e consequência em textos exclusivamente verbais – piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica – com base na progressão textual; e em textos que articulam a linguagem verbal e não verbal – tirinha; sentido em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal com vocabulário específico de textos de divulgação científica ou que exige conhecimento intertextual de narrativas infantis; o assunto de texto de extensão média de divulgação científica para crianças, com base nos elementos que aparecem no início do texto; o significado de expressão de linguagem figurada em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha.
NÍVEL 4 (maior que 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: • Reconhecer relação de tempo em texto verbal e os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. • Identificar o referente de pronome possessivo em poema; o referente de advérbio de lugar em reportagem; o referente de expressão formada por pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil. • Inferir sentido em fragmento de conto; sentido de palavra em fragmento de texto de literatura infantil; assunto em texto de extensão média ou longa, considerando elementos que aparecem ao longo do texto, em gêneros como divulgação científica, curiosidade histórica para criança e biografia.

Conforme a escala proposta pela ANA, observamos que os alunos, ao concluírem o 3º Ano do Fundamental I, devem estar com as referentes habilidades e competências

desenvolvidas. No nível 1, eles leem palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e que alternem sílabas canônicas e não canônicas. No nível 2, eles devem localizar e interpretar informações explícitas em textos curtos. Já no nível 3, eles localizam informações implícitas em textos de maior extensão. Por fim, no nível 4, eles reconhecem relação de tempo em texto verbal, identificando pronomes possessivos e inferindo sentidos a determinados fragmentos no texto.

Sendo assim, ao observarmos essa escala abordada pela ANA, podemos perceber que os alunos que estão no 3º Ano devem estar entendendo a estrutura textual. Porém, quando analisamos o índice do mapa anterior, que no Norte e Nordeste a porcentagem é de 4,84% e 5,52%, respectivamente, vemos que a realidade é outra. Podemos notar que mais atividades referentes à parte implícita, a coerência, a coesão, análise interpretativa de textos devem ser trabalhadas para que os alunos possam avançar nessa aprendizagem de leitura. Já nas regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste, o índice está um pouco melhor.

2. Metodologia

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal em João Pessoa-PB com uma turma de 29 alunos do 4º Ano, onde se encontra a área de atuação referente a este trabalho. Desde o ingresso dos alunos nessa turma, foi verificada através da análise diagnóstica a dificuldade de leitura do alunado que havia terminado o 3º Ano e iniciado no 4º Ano.

Dessa forma, foi despertado o interesse dessa pesquisa para saber como atuar na mediação para que os alunos pudessem avançar na leitura e serem capazes da interpretação do que está explícito, implícito e, também, dos mecanismos de referências presentes nos diversos gêneros textuais trabalhados.

É fundamental que ao concluir o 3º Ano e ao ingressar no 4º Ano, o alunado decodifique os textos, participando, também, de atividades que envolvam a leitura interpretativa, tendo contato com produções textuais levando-os assim ao desenvolvimento da sua aprendizagem.

Pretende-se, através desse trabalho, realizar uma abordagem qualitativa em relação à capacidade de leitura. Esse estudo foi dividido em três etapas: a 1ª avaliação foi diagnóstica para conhecer as reais dificuldades dos alunos, tendo como suporte as questões baseadas na ANA.

Selecionamos as habilidades abaixo para compor as avaliações.

TÓPICOS I: PROCEDIMENTOS DE LEITURA

Descritores	4º/5º EF
Localizar informações explícitas em um texto.	D1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	D3
Inferir uma informação implícita em um texto.	D4
Identificar o tema de um texto.	D6
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	D11

TÓPICOS II: IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO

Descritores	4º/5º EF
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).	D5

Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	D9
---	----

TÓPICOS III: RELAÇÃO ENTRE TEXTOS

Descritores	4º/5º EF
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	D15

TÓPICOS IV: COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO

Descritores	4º/5º EF
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	D2
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	D7
Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	D8
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes do texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	D12

TÓPICOS V: RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO

Descritores	4º/5º EF
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	D13
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	D14

TÓPICOS VI: VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Descritores	4º/5º EF
Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	D10

A segunda etapa constou da análise da avaliação e, a partir dos dados colhidos, elaboramos uma sequência de atividades com as questões em que os estudantes apresentaram maior dificuldade.

Durante o período da realização da sequência de atividades, foram abordados alguns gêneros textuais, como a tira, poesia, notícia, diário, convite, gêneros esses que foram

conversados em sala de aula com todo o grupo de alunos a respeito de seus usos no dia a dia, oferecendo, também, estratégias de leitura e interpretação para que os alunos pudessem ir se familiarizando com os textos e também tivessem a oportunidade de perceber o que estava sendo lido, conseguindo, assim, entender o que o texto estava transmitindo como mensagem ao leitor.

Ao término de todo esse processo relativo à sequência de atividades foi aplicada a terceira etapa, em que constou de uma segunda avaliação tendo como base as questões da ANA e então foi novamente analisado qual o maior índice de acertos e erros para que pudesse ser observado se houve uma consolidação em determinados descritores que ainda estavam para ser consolidados nesse processo de alfabetização e letramento.

3. Conhecendo as habilidades de leitura de alunos do 4º Ano

3.1 Análise dos dados da primeira avaliação

Esse item será dedicado à análise dos dados em que pudemos observar como ocorreu a desenvoltura dos alunos na aplicação da primeira avaliação.

Após a aplicação da primeira avaliação foi detectado que os alunos tiveram um maior índice de acertos nas questões referentes ao descritor usado na interpretação de textos com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.). Foi visto também que o maior índice de dificuldade foi nas questões em que eles precisavam achar a parte implícita do texto e a relação entre coerência e coesão na aplicação textual.

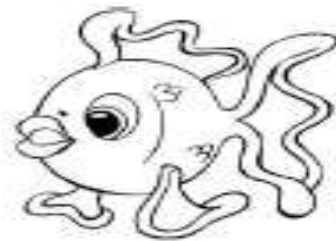
Segue a primeira avaliação com 8 questões baseadas na ANA. Ela consta de alguns gêneros textuais para que possa ser avaliado o nível dos alunos em leitura e interpretação.

Primeira avaliação

Aluno(a): _____
Turma: _____

1. Marque a alternativa em que aparece a letra que inicia o nome do desenho.

- a) M, T, G
- b) G, R, D
- c) U, S, Q
- d) P, F, X



2. Leia o texto abaixo e, a seguir, responda:



O pedaço de pizza desapareceu por que:

- a) Magali o comeu
- b) Magali o guardou
- c) Magali o derrubou
- d) Magali o escondeu

3. Sobre qual assunto trata o texto?

- a) Vacinação
- b) A história de um dente
- c) Saúde bucal
- d) Fazer uma surpresa ao dente

Dentes Limpinhos!
Tenha cuidado com a saúde de sua boca.

4. Leia o texto:



A RAPOSA E AS UVAS

Uma raposa passou por baixo de uma parreira carregada de lindas uvas. Ficou logo com muita vontade de apanhar as uvas para comer. Deu muitos saltos, tentou subir na parreira, mas não conseguiu. Depois de muito tentar foi-se embora, dizendo:

- Eu nem estou ligando para as uvas. Elas estão verdes mesmo.

Disponível: Ruth Rocha. Fábulas de Esopo. São Paulo: FTD, 1992.

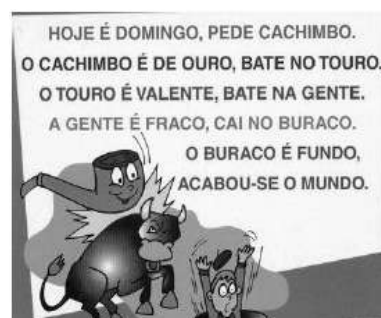
Leia novamente: “- Eu nem estou ligando para as uvas. Elas estão verdes mesmo.” Nesse trecho que você acabou de ler, a palavra “elas” se refere:

- a) raposa
- b) parreira
- c) lindas
- d) uvas

5. Leia o texto e responda

Quem bate no touro?

- a) O buraco
- b) O cachimbo
- c) O mundo
- d) A gente



6. Este texto serve para:

- a) Pedir um brinquedo
- b) Fazer um convite
- c) Vender uma roupa
- d) Ensinar a brincar



7. Leia o texto abaixo e, a seguir, responda:

A Ratinha

Eu era uma ratinha que morava junto com minha família, numa casa de ratos construída no meio de um campo de trigo.

Eu tinha o sonho de percorrer o mundo e a mania de meter o focinho pontudo em todo o lugar. Um dia, eu achei uma avelã!

Era uma avelã enorme e bonita! Eu quis pegá-la, mas...

A avelã foi rolando campo abaixo, passou por cima das folhas secas e sumiu ao pé de uma árvore enorme.

Eu saí correndo atrás e enfiei o focinho num buraco entre as raízes da árvore.

As aventuras da Ratinha. Conto Popular recontado por
Claude Morand, traduzido e adaptado por Monica Stahel. São Paulo: Spicione, 1994, p.5-6

No trecho “...e a mania de meter o focinho pontudo em todo o lugar.”, a expressão sublinhada significa que a ratinha era:

- a) Chata
- b) Gulosa
- c) Curiosa
- d) Sonhadora

8. Leia o texto abaixo e, a seguir, responda.

No Reino Perdido do Beleléu

Dizem que todas as coisas perdidas vão para o Beleléu. Não sei onde fica esse lugar, mas que ele existe, existe. Já ouvi muita gente grande dizer sempre que perde alguma coisa e não acha mais:

“Foi para o Beleléu”.

Eu conheci um menino que foi para lá.

Chamava-se Zé Léo e um dia sumiu de casa. Só o irmão dele, o Valdomiro, não estranhou o sumiço, pois tudo o que era do Zé Léo não sumia. Sumiam o lápis, os livros, os brinquedos. Ia tudo para o Beleléu.

Só faltava mesmo o Zé Léo ir para lá.

PENTEADO, M. H. No reino perdido do Beleléu. S. Paulo: Ática, 1983, p.4.

No trecho “Ia tudo para o Beleléu. Só faltava mesmo o Zé Léo ir para lá.” a palavra lá está no lugar de:

- a) Casa b) Reino c) Lugar d) Beleléu

Logo abaixo seguem as questões (1 e 2) que, na primeira aplicação da avaliação, houve uma maior quantidade de acertos. Na primeira questão, o aluno teve que identificar a relação entre o fonema e o grafema. Na segunda questão, ele observou a sequência da tirinha e dessa forma pode compreender o que estava acontecendo na história.

Questão 1 e 2

Marque a alternativa em que aparece a letra que inicia o nome do desenho.

- a) M, T, G b) G, R, D c) U, S, Q d) P, F, X



Leia o texto abaixo e, a seguir, responda:



O pedaço de pizza desapareceu por que:

- a) Magali o comeu
b) Magali o guardou
c) Magali o derrubou
d) Magali o escondeu

O descritor em que os alunos apresentaram facilidade de leitura e interpretação:

- **Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto**

D5 – Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.).

Essas questões são compostas de imagens: a 1 apresenta uma foto, porém, para que ele chegue à conclusão da resposta, há necessidade de fazer a relação entre o grafema e o fonema, que nesse caso é o “p” de peixe. A 2 apresenta uma tirinha que o aluno pode verificar a sua interpretação através da sequência de imagens.

[...] Por meio deste descritor pode-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer a utilização de elementos gráficos (não-verbais) como apoio na construção do sentido e de interpretar textos que utilizam linguagem verbal e não-verbal (textos multissemióticos). Essa habilidade pode ser avaliada por meio de textos compostos por gráficos, desenhos, fotos, tirinhas, charges. Por exemplo, é dado um texto não-verbal e pede-se ao aluno que identifique os sentimentos dos personagens expressos pelo apoio da imagem, ou dá-se um texto ilustrado e solicita-se o reconhecimento da relação entre a ilustração e o texto (INEP: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/8_portugues.pdf).

As imagens sejam elas na forma de tirinhas, fotos, propagandas... promovem um entendimento mais rápido do aluno, tornando a questão mais fácil de ser compreendida e proporcionando uma maior chance de acertos.

Agora iremos observar as questões em que os alunos apresentaram um maior índice de dificuldade.

Questão 4

Leia o texto:



A RAPOSA E AS UVAS

Uma raposa passou por baixo de uma parreira carregada de lindas uvas. Ficou logo com muita vontade de apanhar as uvas para comer. Deu muitos saltos, tentou subir na parreira, mas não conseguiu. Depois de muito tentar foi-se embora, dizendo:

- Eu nem estou ligando para as uvas. Elas estão verdes mesmo.

Disponível: Ruth Rocha. Fábulas de Esopo. São Paulo: FTD, 1992.

Leia novamente: “- Eu nem estou ligando para as uvas. Elas estão verdes mesmo.” Nesse trecho que você acabou de ler, a palavra “elas” se refere:

- a) Raposa b) Parreira c) Lindas d) Uvas

O descritor em que os alunos apresentaram dificuldade:

- **Coerência e coesão no processamento do texto**

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

Essa questão é composta por um pequeno texto e houve o procedimento de substituição da palavra “uvas” por “elas”. Essa substituição se deu na utilização do pronome.

Segundo Irandé Antunes (2005, p.60), “os recursos coesivos são operações concretas pelas quais os procedimentos se efetivam. São operações de repetir, substituir, de usar palavras semanticamente próximas, de usar uma conjunção outro tipo de conectivo”.

Essas substituições por conectivos são fundamentais para a coesão do texto, e foi exatamente nesse ponto que os alunos tiveram mais dificuldade, eles não conseguiram perceber a substituição da palavra “uvas” pelo pronome “elas”. Por esse motivo, essa dúvida deve ser trabalhada mais em sala de aula, mostrando aos alunos como substituir de maneira

adequada, fazendo com que eles fiquem cada vez mais familiarizados com esse procedimento de coesão para que o entendimento se torne mais fácil.

Questão 7

Leia o texto abaixo e, a seguir, responda:

A Ratinha

Eu era uma ratinha que morava junto com minha família, numa casa de ratos construída no meio de um campo de trigo.

Eu tinha o sonho de percorrer o mundo e a mania de meter o focinho pontudo em todo o lugar. Um dia, eu achei uma avelã!

Era uma avelã enorme e bonita! Eu quis pegá-la, mas...

A avelã foi rolando campo abaixo, passou por cima das folhas secas e sumiu ao pé de uma árvore enorme.

Eu saí correndo atrás e enfiei o focinho num buraco entre as raízes da árvore.

As aventuras da Ratinha. Conto Popular recontado por Claude Morand, traduzido e adaptado por Monica Stahel. São Paulo: Spicione, 1994, p.5-6

No trecho “...e a mania de meter o focinho pontudo em todo o lugar.”, a expressão sublinhada significa que a ratinha era:

- a) Chata b) Gulosa c) Curiosa d) Sonhadora

O descritor em que os alunos apresentaram dificuldade:

- **Procedimentos de leitura**

D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D4 - Inferir uma informação implícita em um texto.

Neste tópico, são abordadas competências básicas que serão demonstradas por meio de habilidades como, localizar informações explícitas e inferir as implícitas em um texto. As informações implícitas exigem maior habilidade para que possam ser inferidas, visto exigirem do leitor que extrapole o texto e reconheça o que não está textualmente registrado e sim subentendido ou pressuposto. (INEP: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/4_portugues.pdf).

Na questão 7, tem-se a interpretação de um pequeno texto em que a resposta está implícita. Porém, alguns alunos não fornecem a resposta adequada pelo fato de lerem o texto apenas de maneira superficial, não realizando a análise da frase sublinhada.

Questão 8

Leia o texto abaixo e, a seguir, responda.

No Reino Perdido do Beleléu

Dizem que todas as coisas perdidas vão para o Beleléu. Não sei onde fica esse lugar, mas que ele existe, existe. Já ouvi muita gente grande dizer sempre que perde alguma coisa e não acha mais:

“Foi para o Beleléu”.

Eu conheci um menino que foi para lá.

Chamava-se Zé Léo e um dia sumiu de casa. Só o irmão dele, o Valdomiro, não estranhou o sumiço, pois tudo o que era do Zé Léo não sumia. Sumiam o lápis, os livros, os brinquedos. Ia tudo para o Beleléu.

Só faltava mesmo o Zé Léo ir para lá.

PENTEADO, M. H. No reino perdido do Beleléu. S. Paulo: Ática, 1983, p.4.

No trecho “Ia tudo para o Beleléu. Só faltava mesmo o Zé Léo ir para lá.” a palavra lá está no lugar de:

- a) Casa b) Reino c) Lugar d) Beleléu

O descritor em que os alunos apresentaram dificuldade:

- **Coerência e coesão no processamento do texto**

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

Nessa questão a dificuldade que demonstraram foi que não conseguiram perceber que houve uma substituição da palavra “Beleléu” para o advérbio de lugar “lá”.

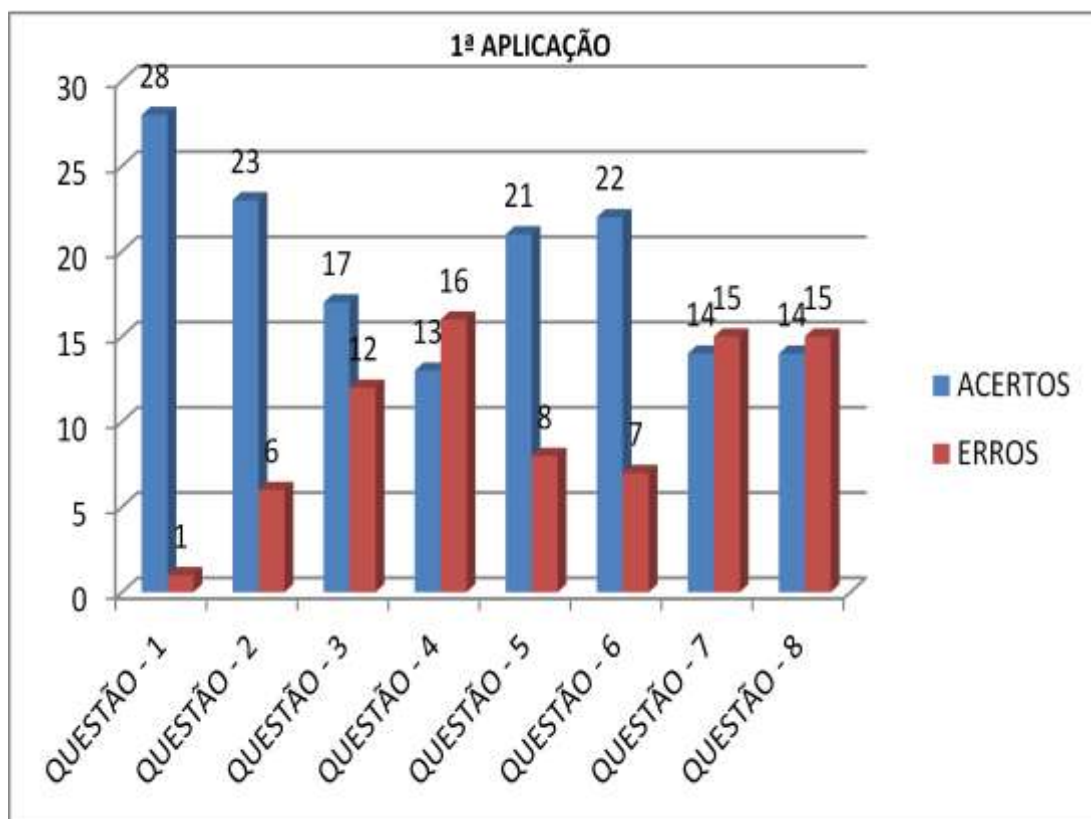
Em muitos momentos essas substituições existem e se fazem necessárias para que haja mais coesão na elaboração textual. Os professores precisam trabalhar com seus alunos esses mecanismos referenciais para que possam realizar a leitura de forma mais autônoma entendendo o que está sendo dito.

Segundo Irandé Antunes (2005, p.60), a substituição, por sua vez, implica também a reinteração, só que fazendo variar os termos constituintes do nexos textual. Assim é que esse procedimento inclui a substituição de um termo por um pronome, por um advérbio, por

um sinônimo, por um hiperônimo (ou um nome genérico) ou por uma descrição que, contextualmente, pareça relevante.

Após a análise da primeira avaliação chegamos ao seguinte gráfico:

Gráfico



Ao analisarmos esse primeiro gráfico, percebe-se que os alunos tiveram um maior índice de acerto nas atividades 1 e 2, em que foram colocadas questões que eles tiveram uma foto e na outra questão uma tirinha para que pudessem auxiliá-los nas respostas.

Já o maior índice de dificuldade se apresentou nas atividades 4, 7 e 8. Na questão 4 eles sentiram dúvidas em estabelecer relações entre as partes do texto. Nesse caso, fazendo a referência de “uvas” com o pronome “elas”, que foi utilizado como elemento de substituição. Na questão 7 os alunos tiveram uma maior dificuldade em relação a inferir um sentido de uma palavra ou expressão. A resposta que eles necessitariam dar estava implícita no texto, mas eles não conseguiram identificar. Por fim, na questão 8, os alunos necessitavam, também, estabelecer relações entre partes de um texto. Alguns não conseguiram identificar que houve uma substituição da palavra “beleléu” para o advérbio de lugar “lá”.

3.2 Análise das atividades aplicadas após a primeira avaliação

Após o que foi visto no tópico anterior, em que ocorreu a aplicação da primeira avaliação e foi realizada a análise das questões em que houve um maior índice de acertos e aquelas em que houve um maior grau de dificuldade, foi realizada uma sequência de atividades com a turma do 4º Ano em que teve duração de 3 meses, onde a orientadora trabalhou a leitura com o objetivo principal de desenvolver essa habilidade e objetivos específicos de aprimorá-la com base nos descritores. Selecionamos quatro descritores: - *D2*: Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. *D3*: Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. *D4*: Inferir uma informação implícita em um texto. *D5*: Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.) - para o trabalho em sala de aula e criamos estratégias de leitura para que os alunos avancem em sua aprendizagem, através da interpretação e criatividade. Para a sequência de atividades foi realizada uma aula por semana, durante esse trimestre – de julho a setembro –, para se trabalhar alguns gêneros textuais abordando principalmente os descritores em que os alunos sentiram uma maior dificuldade de interpretação na realização da avaliação.

Para que essas atividades fossem elaboradas foram observadas as questões em que obtiveram o maior índice de acertos e principalmente as atividades que sentiram uma maior dificuldade para que os conteúdos pudessem ser mais trabalhados e consequentemente mais desenvolvidos.

Alguns critérios foram abordados com o alunado no decorrer das atividades propostas como: a localização de informação explícita e implícita de um texto, o estabelecimento de relações lógicas entre partes do texto, a identificação do tema ou aprender o sentido geral do texto, a interpretação de frases e expressões, a exploração de características do gênero textual, a exploração de imagens como elemento constitutivo das possibilidades de sentido, a identificação da ideia central a partir do texto, a emissão de opinião sobre o texto e abordagem de coesão e coerência.

Trabalhamos nas atividades abordadas questões parecidas com as que houve um maior índice de acertos, ou seja, a questão da tirinha e da foto e também de assuntos explícitos no texto para que houvesse ainda uma maior consolidação do conteúdo abordado, observando, também, questões em que havia a necessidade do aluno observar a parte implícita e também aquelas em que há a necessidade de fazer inferências de coerência e coesão.

Logo abaixo, abordaremos as questões que foram trabalhadas na sequência de atividades.

Os alunos sentiram mais facilidade na realização das questões em que foram abordados os descritores 1 e 5.

- **Procedimento de leitura**

D1 – Localizar informações explícitas em um texto.

1. Quantos presentes Adriana ganhou?

Adriana está fazendo sete anos.

Seus colegas resolveram fazer uma festa surpresa. A professora Patrícia preparou tudo para a hora do recreio.

Adriana ganhou vários presentes dos colegas e da professora.

Pedro lhe deu um livro ilustrado; Bruna, um brinquedo; Breno, um porta-retrato; Cristina, um par de brincos de estrelinhas; e a professora, uma boneca com cheiro de frutas.

Adriana ficou muito alegre com a “festa surpresa” e, depois de soprar as sete velinhas, agradeceu a todos com abraços e beijos.

- a) 2 b) 3 c) 4 d) 5

2. Leia o texto abaixo.

A CUTIA

A cutia é um bicho pequeno. Ela recolhe mais alimento do que consegue comer. O restante das castanhas ela enterra para comer mais tarde e acaba se esquecendo de onde as enterrou. Por causa disso as sementes acabam brotando e se tornam outras árvores.

QUEIROZ, Luis Roberto. Animais brasileiros. São Paulo.

A cutia enterra as castanhas para:

- a) comê-las mais tarde. b) esquecer sua comida.
c) plantar novas árvores. d) recolher mais alimento.

3. O espetáculo inédito do Circo Doce Mel vai iniciar:

- a) Pela manhã b) À noite
c) À tarde d) De madrugada



- **Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto**

D5 – Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.).

1.



Toda Mafalda. Joaquim Salvador Lavado, (Quino), São Paulo: Martins Fontes, 1993, p.111

A menina do texto

- chora de tristeza ao verificar que está trocando dentes.
- está trocando seus dentes de leite e não gosta disso.
- reclama da dor que sente ao trocar os dentes.
- usa o espelho para observar a beleza dos seus dentes.

Agora serão abordados os descritores 2, 3 e 4 em que os alunos sentiram uma maior dificuldade na leitura e interpretação das questões.

- **Coerência e coesão no processamento do texto**

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

1. Carlos saiu cedo de carro. Ele foi buscar sua filha no balé. A palavra “ele” substitui a palavra:

- Carro
- Filha
- Balé
- Carlos



2.

O hábito da leitura

“A criança é o pai do homem”. A frase, do poeta inglês William Wordsworth, ensina que o adulto conserva e amplia qualidades e defeitos que adquiriu quando criança. Tudo que se torna um hábito dificilmente é deixado. Assim, a leitura poderia ser uma mania prazerosa, um passatempo.

Você, coleguinha, pode descobrir várias coisas, viajar por vários lugares, conhecer várias pessoas, e adquirir muitas experiências enquanto lê um livro, jornal, gibi, revista, cartazes de rua e até bula de remédio. Dia 25 de janeiro foi o dia do Carteiro. Ele leva ao mundo inteiro várias notícias, intimações, saudades, respostas, mas tudo isso só existe por causa do hábito da leitura. E aí, vamos participar de um projeto de leitura?

CORREIO BRAZILIENSE, Brasília, 31 de janeiro de 2004, p. 7.

No trecho “Ele leva ao mundo inteiro”, a palavra sublinhada refere-se ao:

- a) Carteiro b) Jornal c) Livro d) Poeta

- **Procedimentos de leitura**

D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão

1.

Pepita a piaba

Lá no fundo do rio, vivia Pepita: uma piaba miudinha.

Mas Pepita não gostava de ser assim.

Ela queria ser grande... bem grandona...

Tomou pílulas de vitamina... Fez ginástica de peixe... Mas nada... Continuava miudinha.

– O que é isso? Uma rede?

Uma rede no rio! Os pescadores!

Ai, ai, ai... Foi um corre-corre... Foi um nada-nada...

Mas... muitos peixes ficaram presos na rede.

E Pepita?

Pepita escapuliu... Ela nadou, nadou pra bem longe dali!

CONTIJO, Solange A. Fonseca. Pepita a piaba. Belo Horizonte: Miguilim, s.d.

No trecho “Lá no fundo do rio, vivia Pepita”, a expressão sublinhada dá ideia de:

- a) Causa b) Explicação c) Lugar d) Tempo

2. No trecho “É na camada mais externa da superfície terrestre”, a expressão sublinhada indica:

- a) Causa b) Finalidade c) Lugar d) Tempo

- **Procedimentos de leitura**

D4 - Inferir uma informação implícita em um texto.

1. Leia o texto abaixo que pertence ao “Manual de Etiqueta: 33 dicas de como enfrentar o aquecimento global e outros desafios de atualidade”.



“Ao fazer compras, leve sua própria sacola, de preferência as de pano resistente”, aconselha o presidente do Instituto Ethos, Ricardo Young. Com esse gesto simples, você deixará de participar da farra das sacolinhas plásticas, que entopem cada vez mais os lixões das grandes cidades.

O conselho dado por Ricardo Young pretende:

- a) Contribuir para a preservação do meio ambiente
- b) Evitar desperdício das sacolas plásticas
- c) Vender mais sacolas de pano
- d) Evitar entupimento dos bueiros

2.

O galo que logrou a raposa

Um velho galo matreiro, percebendo a aproximação da raposa, empoleirou-se numa árvore. A raposa, desapontada, murmurou consigo: "...Deixa estar, seu malandro, que já te curo!..." E em voz alta:

-Amigo, venho contar uma grande novidade: acabou-se a guerra entre os animais. Lobo e cordeiro, gavião e pinto, onça e veado, raposa e galinha, todos os bichos andam agora aos beijos, como namorados. Desça desses poleiros e venha receber o meu abraço de paz e amor.

-Muito bem! —exclamou o galo. Não imagina como tal notícia me alegra! Que beleza vai ficar o mundo, limpo de guerras, crueldades e traições! Vou já descer para abraçar a amiga raposa, mas... como lá vem vindo três cachorros, acho bom esperá-los, para que eles também tomem parte da confraternização.

Ao ouvir falar em cachorros, dona raposa não quis saber de histórias, e tratou de pôr-se a fresco, dizendo:

— Infelizmente, amigos Có-ri-có-có, tenho pressa e não posso esperar pelos amigos cães. Fica para outra vez a festa, sim? Até logo.

E rapou-se.

Com esperteza, — esperteza e meia.

Por que a raposa resolveu desistir da confraternização com o galo?

- a) A raposa ficou com medo do galo.
- b) A raposa lembrou que tinha outro compromisso.
- c) A raposa tem medo de cachorros
- d) A raposa ficou com raiva do galo.

Depois de ser aplicada a sequência de atividades, em que os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver a sua aprendizagem através da consolidação dos conhecimentos que já haviam adquirido e também tendo a oportunidade de esclarecer as dúvidas em relação às questões em que sentiram uma maior dificuldade na realização, foi aplicada uma segunda avaliação para realizar um novo diagnóstico a respeito do desenvolvimento da aprendizagem do alunado nesse período.

3.3 Análise dos dados da segunda avaliação

Nesse tópico, iremos realizar uma análise de algumas das 6 questões abordadas na segunda avaliação, diferentemente das 8 questões da primeira, visto que os textos são maiores e o grau de dificuldade de interpretação também é maior. Então, para que os alunos realizassem de forma mais tranquila em nível de leitura e interpretação, foi pensado colocar menos questões para que eles pudessem ter mais tempo para analisá-las de forma mais adequada.

Segunda avaliação

Aluno: _____
Turma: _____

1. Observe a tirinha e responda:



O texto fala sobre:

- a) O medo da morte b) O desmatamento
c) A atividade física d) O fantasma

- 2.

Que bicho será?

Na floresta, uma grande festa vai começar...Quer saber como será? A história vai lhe contar...

[...]

O tico-tico vai espalhar os convites , mas...
atenção!

É um baile de fantasias.
Não entra quem não se fantasiar.
Veio o sapo fantasiado de gato;
O gato de pato; o pato de sapo.
Tudo enfeitado! Tudo arrumado!
Só falta a festa começar.

Todos podem começar a dançar.
 Mais convidados acabam de chegar.
 Veio o bode de coelho;
 O coelho de jabuti; o jabuti de borboleta.
 [...]

FRANÇA, Mary e FRANÇA Eliardo. *Que Bicho será?* São Paulo: Ática, 1991.

O pato foi à festa na floresta fantasiado de:

- a) Gato b) Bode c) Coelho d) Sapo

3.

Boi, boi, boi, boi da cara amarela
 que fugiu pra casar com a vaca,
 aquela que pulou a janela.

E o casamento
 foi um acontecimento,
 com foto no jornal
 pra coluna social.

Alessandra Roscoe. História pra boi casar. São Paulo: Petrópolis, 2010.

No trecho: “Boi, boi, boi, boi da cara amarela que fugiu pra casar com a vaca, **aquela** que pulou a janela.” a palavra destacada refere-se.

- a) Ao boi b) A janela c) A vaca d) A coluna social

4.

Querido diário,

Hoje eu acordei cedo e pulei correndo da cama, porque eu e meus colegas vamos ter muitas atividades na escola.

Na semana passada chegou um circo aqui na minha cidade. É um circo maravilhoso: têm animais, artistas muito bons. Fiquei com vontade de assistir o espetáculo!

Ontem os artistas passaram na minha escola e distribuíram ingressos. Foi aquela festa!

Todo mundo quer conhecer as fantásticas atrações do circo Novo Mundo.

Por isso, não tenho muito tempo para escrever. Vou correndo encontrar a turma.

Beijos !!!

Isabela teve pressa de escrever em seu diário porque:

- | | |
|----------------------------|----------------------------|
| a) Queria passear | c) Queria mandar |
| b) Queria conhecer o circo | d) Queria ir para a escola |

5.

Leia e responda.

Aves em perigo

Ainda que sejam inúmeras, as aves da mata Atlântica também correm perigo. Sem as árvores, elas não podem sobreviver. Há mais de oitenta espécies de aves nativas dessa floresta em risco de extinção. Entre elas, estão o tucano-de-bico-vermelho, a arara-azul-pequena, o beija-flor-de-orelha-azul e a jacutinga.

Revista Recreio, São Paulo, Abril, 2000

Sem as árvores da Mata Atlântica as aves não podem sobreviver porque:

- | | |
|----------------------------------|-------------------------------------|
| a) Gostam do ar puro da floresta | c) Vivem apenas naquela região |
| b) Há mais de 80 espécies lá | d) Desaparecem junto com as árvores |

6. Esse texto serve para:

- a) Instruir os atletas
- b) Fazer propaganda de TV
- c) Vender um produto
- d) Dar notícia jornalística



Essas foram as questões que na segunda aplicação da avaliação houve uma maior quantidade de acertos.

Questão 1



Observe a tirinha e responda:

O texto fala sobre:

- a) O medo da morte b) O desmatamento c) A atividade física d) O fantasma

Os descritores em que os alunos apresentaram facilidade de leitura e interpretação:

- **Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto**

D5 – Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.).

- **Procedimento de leitura**

D4 - Inferir uma informação implícita em um texto.

Na questão acima, os alunos conseguiram interpretar de forma mais fácil através da leitura da imagem da tirinha, pois a mesma contempla a linguagem verbal e não-verbal. Eles conseguiram também identificar através dessa visualização da imagem a mensagem que estava implícita, nesse caso a questão que o desmatamento é mais perigoso para a humanidade do que a morte proposta na tira.

Questão 2

Que bicho será?

Na floresta, uma grande festa vai começar...Quer saber como será? A história vai lhe contar...

[...]

O tico-tico vai espalhar os convites, mas...

atenção!

É um baile de fantasias.

Não entra quem não se fantasiar.

Veio o sapo fantasiado de gato;

O gato de pato; o pato de sapo.

Tudo enfeitado! Tudo arrumado!

Só falta a festa começar.

Todos podem começar a dançar.

Mais convidados acabam de chegar.

Veio o bode de coelho;

O coelho de jabuti; o jabuti de borboleta.

[...]

FRANÇA, Mary e FRANÇA Eliardo. Que Bicho será? São Paulo: Ática, 1991.

O pato foi à festa na floresta fantasiado de:

- a) Gato b) Bode c) Coelho d) Sapo

O descritor em que os alunos apresentaram facilidade de leitura e interpretação:

- **Procedimento de leitura**

D1 – Localizar informações explícitas em um texto.

Nessa questão houve um grande número de acertos, pois é mostrado um pequeno texto em que se é perguntado de que o pato foi fantasiado para a festa. O aluno, ao realizar a leitura, encontra a resposta de forma explícita, facilitando, dessa forma, a sua interpretação.

Questão 3

Boi, boi, boi, boi da cara amarela
que fugiu pra casar com a vaca,
aquela que pulou a janela.

E o casamento
foi um acontecimento,
com foto no jornal
pra coluna social.

Alessandra Roscoe. História pra boi casar. São Paulo: Petrópolis, 2010.

No trecho: “Boi, boi, boi, boi da cara amarela que fugiu pra casar com a vaca, **aquela** que pulou a janela.” a palavra destacada refere-se.

- a) Ao boi b) A janela c) A vaca d) A coluna social

O descritor em que os alunos apresentaram facilidade de leitura e interpretação:

- **Coerência e coesão no processamento do texto**

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

A questão acima é composta por um pequeno texto, em que foi usado o mecanismo de substituição, mas os alunos conseguiram fazê-la, superando a dificuldade que haviam tido na primeira avaliação. Eles conseguiram identificar esse procedimento de coesão fazendo a substituição da palavra “vaca” por “aquela”, demonstrando, assim, que depois da sequência de atividades houve uma maior consolidação desse descritor.

Essas foram as questões que na segunda aplicação da avaliação foi observada uma maior dificuldade na leitura e interpretação:

Questão 4

Querido diário,

Hoje eu acordei cedo e pulei correndo da cama, porque eu e meus colegas vamos ter muitas atividades na escola.

Na semana passada chegou um circo aqui na minha cidade. É um circo maravilhoso: têm animais, artistas muito bons. Fiquei com vontade de assistir o espetáculo!

Ontem os artistas passaram na minha escola e distribuíram ingressos. Foi aquela festa! Todo mundo quer conhecer as fantásticas atrações do circo Novo Mundo.

Por isso, não tenho muito tempo para escrever. Vou correndo encontrar a turma.

Beijos !!!

Isabela teve pressa de escrever em seu diário porque:

- | | |
|----------------------------|----------------------------|
| a) Queria passear | c) Queria mandar |
| b) Queria conhecer o circo | d) Queria ir para a escola |

O descritor em que os alunos apresentaram dificuldade:

- **Procedimento de leitura**

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

Na questão anterior, a resposta não estava completamente implícita, porém, duas das alternativas estavam presentes no texto, causando uma dificuldade nos alunos na hora de escolher qual seria a correta.

Questão 5

Leia e responda.

Aves em perigo

Ainda que sejam inúmeras, as aves da Mata Atlântica também correm perigo. Sem as árvores, elas não podem sobreviver. Há mais de oitenta espécies de aves nativas dessa floresta em risco de extinção. Entre elas, estão o tucano-de-bico-vermelho, a arara-azul-pequena, o beija-flor-de-orelha-azul e a jacutinga.

Revista Recreio, São Paulo, Abril, 2000

Sem as árvores da Mata Atlântica as aves não podem sobreviver porque:

- | | |
|----------------------------------|-------------------------------------|
| a) Gostam do ar puro da floresta | c) Vivem apenas naquela região |
| b) Há mais de 80 espécies lá | d) Desaparecem junto com as árvores |

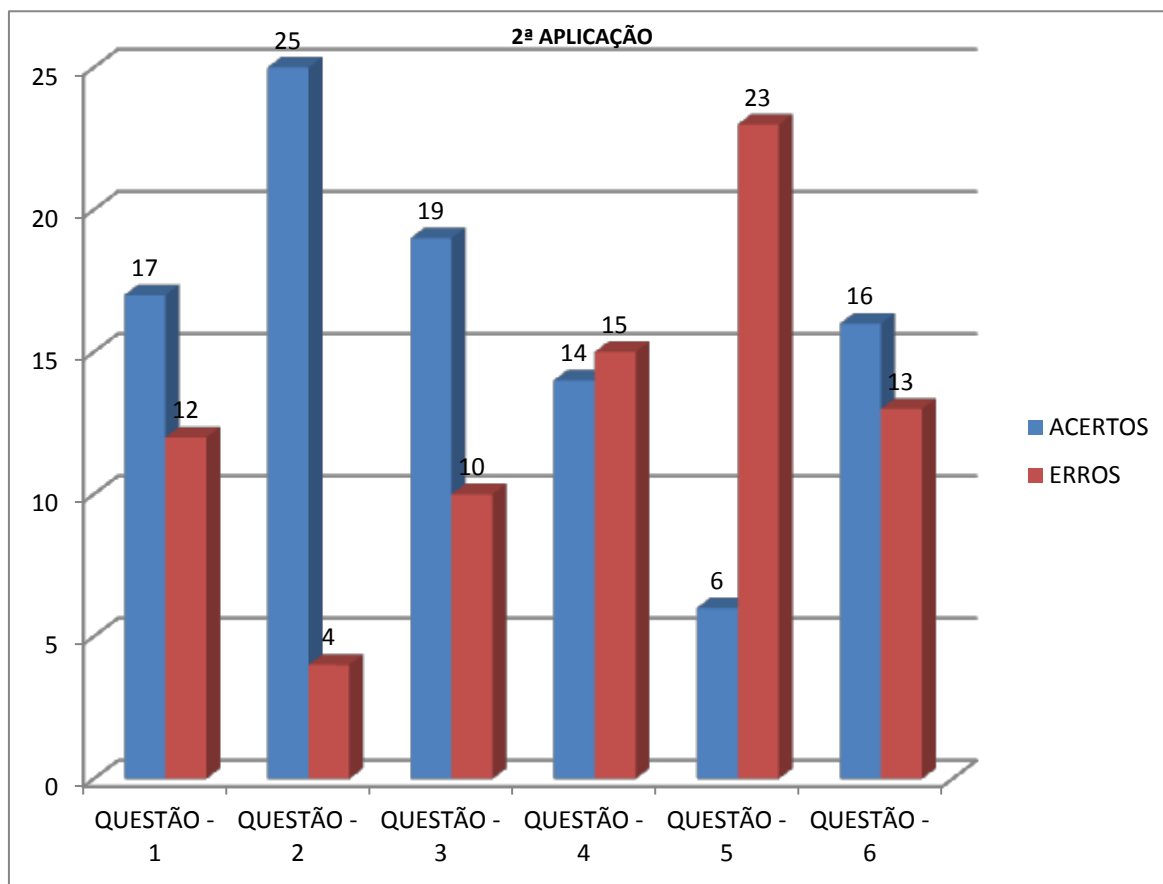
- **Coerência e coesão no processamento do texto**

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

A questão acima apresentou um maior grau de dificuldade para os alunos porque havia a necessidade deles entenderem que houve uma substituição da palavra “aves” por “elas” e, dessa forma, se estabelecessem essa relação, conseguiriam perceber que se as árvores desaparecessem, juntamente desapareceriam as aves.

Após a análise da segunda avaliação chegamos ao seguinte gráfico:

Gráfico



Os discentes tiveram um maior índice de acerto na questão 2, cujo texto foi: Que bicho será?, em que precisavam localizar informações explícitas. Na questão 3, em que tiveram de estabelecer a relação entre a parte de um texto, precisando fazer uma substituição de uma palavra utilizada por outra; nesse caso, eles tinham que substituir a palavra “vaca” pelo pronome “aquela”. Isso já foi um avanço, pois na primeira verificação eles apresentaram o maior índice de dificuldade nesse tipo de questão. Já na questão 1, eles interpretaram um texto com o auxílio de uma tirinha, mas, para a realização dessa interpretação, havia a necessidade de visualizar, através da imagem, uma mensagem que estava implícita a respeito do desmatamento. Isso mostra, também, outro avanço a respeito do que está implícito, pois eles, na prova anterior, haviam sentido certa dificuldade nesse tipo de questão.

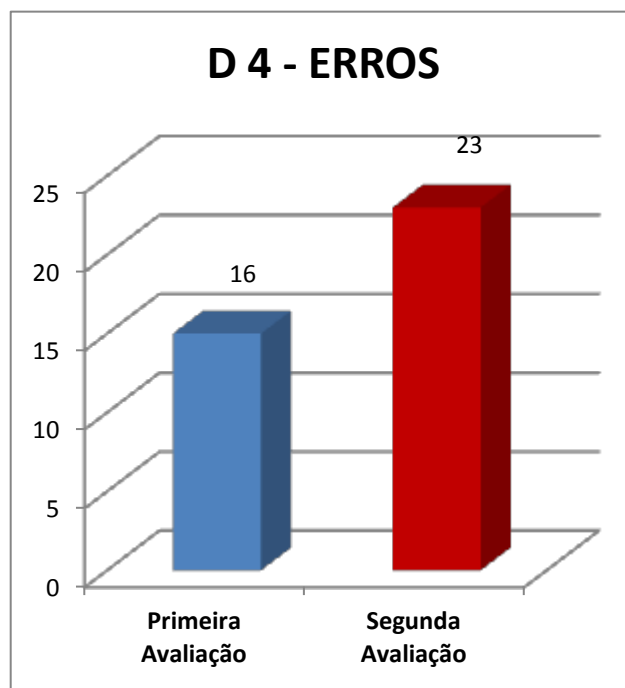
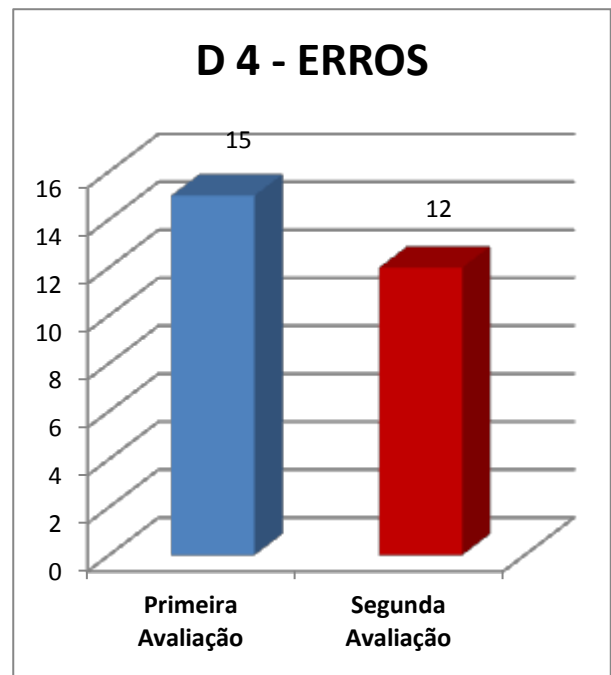
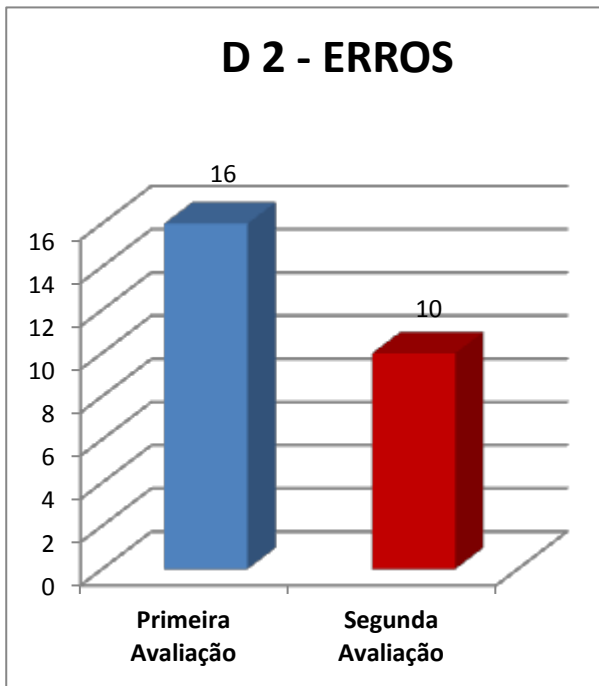
Já a respeito das questões em que os alunos tiveram um maior índice de dificuldade, temos a questão 5, cujo texto é “aves em perigo”, em que eles tinham que fazer a substituição da palavra “aves” por “elas” e, dessa forma, perceberiam qual resposta seria adequada à

pergunta. Todavia, alguns não realizaram essa inferência. Então, percebemos que já em relação à questão da “vaca amarela” houve uma maior compreensão em relação a essa substituição, levando-os a perceber a resposta adequada.

Na questão 4, a resposta não estava completamente implícita, porém, haviam duas alternativas presentes no texto e isso causou, no momento de marcar uma alternativa, uma certa dificuldade nos alunos em escolher qual seria a resposta correta.

Dessa forma, ao observar a primeira avaliação, a sequência de atividades aplicadas e a segunda avaliação é visto que houve avanço nos alunos, pois anteriormente eles sentiram dificuldade principalmente em questões em que eram abordados conteúdos que fornecessem perguntas implícitas e também de substituições. Então, ao fazermos essa última análise da avaliação, vimos que houve o avanço a respeito da substituição, que pode ser por pronome, advérbio e, também, na questão do que está implícito.

Agora será demonstrada, através de gráficos, a comparação entre a primeira e segunda avaliação referente aos descritores D2 (coerência e coesão no processamento do texto) e D4 (inferir uma informação implícita em um texto) que foram as questões em que os alunos apresentaram uma maior dificuldade de leitura e interpretação.



O **primeiro gráfico** mostra o avanço dos alunos no D2 (coerência e coesão no processamento do texto). É possível perceber os dados de erros na primeira avaliação a respeito da questão 4, em que os alunos deveriam fazer a referência de “uvas” com o pronome “elas”, que foi utilizado como elemento de substituição. Já na segunda avaliação, na questão 3, eles teriam que substituir a palavra “vaca” pelo pronome “aquela”, e a maior parte dos alunos conseguiu. Isso deve ser considerado um avanço, visto que na primeira verificação eles apresentaram o maior índice de dificuldade nas questões referentes a esse descritor.

Do mesmo modo, o **segundo gráfico** também mostra um avanço, porém, nesse caso, em relação ao D4 (inferir uma informação implícita em um texto). Na primeira avaliação, a questão em que eles tiveram mais dificuldade e que abordava esse descritor foi a questão 7, “a ratinha”, em que eles tinham que fazer a conexão com a palavra “curiosa”, e na segunda avaliação houve uma melhora em relação à questão 1, que falava sobre o desmatamento, podendo observar que naquela tirinha essa ação era mais perigosa do que a figura da morte e isso eles precisavam entender através da linguagem não verbal, mas havia a necessidade de uma interpretação implícita, avançando dessa forma no descritor D4 (inferir uma informação implícita em um texto)

No **terceiro gráfico**, fazendo um comparativo também com a questão 4 da primeira avaliação, “a raposa e as uvas”, em que havia a necessidade de usar o mecanismo de substituição, verificamos que na questão 5 da segunda avaliação, “aves em perigo”, a maioria dos alunos não conseguiu observar a relevância de fazer a substituição do substantivo (aves) pelo pronome (elas).

Mesmo que em certos momentos eles sintam dificuldade na interpretação do que está sendo pedido, é observado que houve um avanço na leitura, pois, anteriormente, alguns alunos não sentiam segurança em realizar as substituições e, em muitos casos, nem sabiam que isso era possível. Já nessa avaliação, eles percebiam essa possibilidade como foi observado no primeiro gráfico, havendo, assim, o avanço nesse descritor.

4. Considerações finais

O aluno inicia a sua vida escolar na Educação Infantil e chega ao Ensino Fundamental 1. Nesses primeiros anos do fundamental (1º, 2º e 3º Anos), os alunos devem ter consolidado o processo da leitura e estarem preparados, de certa forma, para construírem ações envolvendo esse mecanismo nas práticas cotidianas. Eles têm contato de maneira sistematizada no desenvolvimento da leitura, onde têm acesso a diversos tipos de textos para que possam desenvolver o seu processo de alfabetização partindo para o letramento e chegando, posteriormente, a leitura interpretativa. Infelizmente, é observado que, nos dias atuais, ao chegarem às turmas do 4º Ano, a grande maioria dos alunos está com uma leitura não convencional e, dessa forma, ao terminarem de ler, não conseguem fazer uma interpretação adequada do que está explícito no texto.

O presente trabalho foi iniciado no ano de 2016 com 29 alunos de uma escola municipal na cidade de João Pessoa que haviam iniciado o 4º Ano com certa dificuldade na leitura e interpretação. Percebendo isso, houve uma preocupação para que tal dificuldade fosse superada, pois a leitura é de fundamental importância para que os discentes possam avançar em seu aspecto cognitivo.

Observa-se logo abaixo uma tabela com os níveis de alfabetismo descritos pelo Instituto Paulo Montenegro, apresentada no PNAIC, 2015, caderno 05, p. 71.

Analfabeto: Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.);
Rudimentar: Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), 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.
Básico: As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade.
Pleno: Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais

impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionado suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.

Alguns alunos dessa turma não se encontravam no nível pleno de alfabetização, algo fundamental para que houvesse um avanço em sua aprendizagem. Para que eles pudessem alcançar tal nível, esse trabalho foi criado, apresentando como principal objetivo aplicar uma primeira avaliação diagnóstica com base na ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) com esses alunos do 4º Ano, para ter conhecimento de quão consolidado o processo de Alfabetização tinha sido e, dessa maneira, sugerir uma sequência de atividades para os problemas que fossem emergindo e, posteriormente, reaplicar uma avaliação seguindo os padrões da ANA observando as dificuldades superadas pelos alunos.

Com o intuito de verificar o nível de aprendizagem dos alunos, foi aplicada a primeira avaliação diagnóstica, em que, posteriormente, foram observadas quais questões os alunos apresentaram mais dificuldades e por quê. Em seguida, a sequência de atividades foi realizada durante 3 meses, onde foram trabalhados alguns descritores da Língua Portuguesa como o *D2* - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto -, *D3* - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão -, *D4* - Inferir uma informação implícita em um texto - e *D5* - Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.) - para que as habilidades e objetivos específicos pudessem ser desenvolvidos e consequentemente aprimorados, visando um melhor resultado quando a segunda avaliação fosse aplicada.

Ao aplicar a avaliação diagnóstica, podemos observar as necessidades do alunado e depois organizar as atividades apropriadas para o desenvolvimento das habilidades que precisavam ser aperfeiçoadas. Apresentando os textos escolhidos, conversando com os alunos, ouvindo as suas dúvidas, levando-os a observar o explícito, implícito e mecanismos de substituições foi possível notar um avanço gradativo da aprendizagem. Tal avanço foi mostrado ao ser aplicada a segunda avaliação e isso foi observado através da aprendizagem dos alunos nas respostas em relação as questões solicitadas.

Na aplicação da segunda avaliação, foram abordados pequenos textos com o intuito de serem interpretados. Isso ocorreu após a sequência de atividades ter sido trabalhada, momento

em que foram praticadas algumas questões que envolviam interpretação com a turma e logo em seguida foram realizadas tarefas individuais, em duplas e em grupos. Após esse momento, os discentes começaram a entender melhor como fazer a interpretação textual, entendendo o que estava sendo perguntado e retirando respostas que podiam estar explícitas ou implícitas, também desenvolvendo a habilidade de melhor compreensão das substituições apresentadas no texto. Sendo assim, na segunda aplicação da avaliação, as questões solicitadas ficaram mais acessíveis, os alunos conseguiram interpretar com uma maior desenvoltura e segurança, de forma mais rápida e adequada do que as solicitadas na 1ª avaliação.

Assim como foram utilizados os cadernos do PNAIC como base para tal trabalho, Soares (2014) e Marcuschi (2008) também se fazem presentes no decorrer de toda a pesquisa, sendo suas ideias e inferências de fundamental importância para a construção da base sólida e autêntica das conclusões apresentadas.

Baseado nas fundamentações desses teóricos, observamos que o ensino deve estar voltado para desenvolver no alunado as habilidades linguísticas e a parte gramatical deve ser ensinada aos alunos. Esses mecanismos são fundamentais e devem estar inseridos nos diversos textos que podem ser trabalhados em sala de aula.

Sendo assim foi percebido que é fundamental que o professor em sala de aula possa ter esse olhar sobre o seu alunado para verificar em que eles estão sentindo dificuldade para que possa trabalhar esses conteúdos que ainda não estão consolidados e, dessa forma, os alunos consigam, de maneira gradativa, ir avançando na sua aprendizagem. Apenas quando houver esse olhar diferenciado do professor para com o seu aluno todos os dias em sala de aula é que poderemos ver de forma concreta o avanço das habilidades linguísticas em que deve ser contemplado o dia a dia dos alunos, o seu meio social, o seu conhecimento de mundo e assim certamente eles poderão avançar em seu processo de aprendizagem de maneira segura e autônoma, tornando-se leitores que conseguem realizar a leitura e interpretação dos mais diversos tipos de textos que circulam em nossa sociedade.

Essa pesquisa foi de fundamental relevância na minha formação docente, pois, através dela, podemos ver de maneira mais clara a grande importância em realizarmos a análise diagnóstica para verificarmos a necessidade do alunado e, assim, elaborar atividades pontuais para que eles possam avançar em sua aprendizagem.

Esperamos que esse trabalho possa auxiliar futuros docentes que também se sentem inquietos com a aprendizagem do seu alunado e que desejam uma mudança qualitativa na educação brasileira.

Referências:

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial: 2005.

Avaliação nacional da alfabetização (ANA): documento básico. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

BAPTISTA, M. C. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. In: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS, 1. 2010, Belo Horizonte. Anais. São Paulo: MEC, 2010.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para a reflexão sobre uma experiência suíça (Francófona)**. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 41 a 70.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.

KLEIMAN, Ângela. **Abordagens da leitura**. Scripta, Belo Horizonte, vol. 7, nº 14, 2004.

KOCH, I. ; ELIAS, V. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LEAL, Telma Ferraz. **Organização do trabalho escolar e letramento**. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. (Org). Alfabetização e Letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTELOTTA, M. E.; AREAS, E. K. **A visão funcionalista da linguagem no Século XX**. In: Linguística funcional teoria e prática. Rio de Janeiro: DP&A Editora – FAPERJ, 2003.

MEC – INEP. Matrizes de Referência para o Enem 2009.

MICHELETTI, G. (coord.). **Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção**. São Paulo: Cortez, 2000.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges; Alfabetização e Letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges; LEAL, Telma Ferraz. (Org). A Alfabetização de Jovens e Adultos – em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – A Criança no Ciclo de Alfabetização, Caderno 02, Brasília, 2015.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização. Caderno 01, Brasília, 2015.

Pacto Nacional pela Idade Certa – Currículo no Ciclo de Alfabetização: Consolidação e Monitoramento do Processo de Ensino e de Aprendizagem, Ano 02, Unidades 01, 02, 03, 04, 05, 07, 08, 09.

SAEB - 2001. **Novas perspectivas**. Brasília: INEP, 2002.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr, nº 25, 2004.

TEBEROSKY, Ana e COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/8_portugues.pdf

portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/4_portugues.pdf

<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>

<http://pacto.mec.gov.br/component/content/article/26-eixos-de-atuacao/54-formacao>

<http://pacto.mec.gov.br/materiais>

<http://pacto.mec.gov.br/avaliacoes>

<http://pacto.mec.gov.br/gestao>

<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/30848/perguntas-e-respostas-o-que-e-a-ana/>

<http://g1.globo.com/educacao/noticia/avaliacao-nacional-da-alfabetizacao-sera-entre-14-e-25-de-novembro.ghtml>

<http://www.ebc.com.br/educacao/2015/09/norte-e-nordeste-registram-piores-resultados-na-avaliacao-de-alfabetizacao>

<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/35337/mec-divulga-dados-da-ana-2014/>

<http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/brasil-patina-ao-alfabetizar-criancas-veja-as-provas>

<https://profwarles.blogspot.com.br/>

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2016/guia_aplicacao_leitura.pdf