



Universidade de Brasília

**Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação  
Mestrado em Educação**

**Claudia Heloisa Schmeiske da Silva**

**LEITURA NA ESCOLA:  
Aprender a ler, ler para aprender**

**Brasília  
2008**

**Claudia Heloisa Schmeiske da Silva**

**LEITURA NA ESCOLA:  
Aprender a ler, ler para aprender**

**Dissertação submetida à Faculdade de Educação da  
Universidade de Brasília - UnB, como parte dos  
requisitos para obtenção do Grau de Mestre em  
Educação.**

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Stella Maris Bortoni-  
Ricardo**

**Brasília  
2008**

S586 Silva, Claudia Heloisa Schmeiske.  
Leitura na escola : aprender a ler, ler para aprender / Claudia  
Heloisa Schmeiske da Silva – 2008.

143 f. : il.; 30 cm.

Orientação: Stella Maris Bortoni-Ricardo.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2008.

Inclui bibliografia.

1. Leitura – Compreensão. 2. Prova Brasil – 4ª Série. 3. Protocolos verbais. I. Bortoni-  
Ricardo, Stella Maris II Universidade de Brasília. Faculdade de Educação III Título

**Claudia Heloisa Schmeiske da Silva**

**LEITURA NA ESCOLA:  
Aprender a ler, ler para aprender**

Dissertação submetida à Faculdade de Educação da  
Universidade de Brasília, parte dos requisitos para  
obtenção do Grau de Mestre em Educação, aprovada  
pela seguinte comissão examinadora:

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Stella Maris Bortoni-Ricardo – (orientadora) – UnB**

---

**Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Márcia Elizabeth Bortoni (LIP-IL)**

---

**Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Rosineide Magalhães (UCB)**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vera Aparecida de Lucas Freitas (MTC- FE)**

**Brasília. 11 de dezembro de 2007.**

Dedico o amor e o tempo empregado na construção deste trabalho àquele que, de forma incondicional, amparou-me, ajudou-me, incentivou-me, tolerou-me, amou-me, em todos os momentos dessa suada e sonhada jornada: ao meu marido, Marcelo Nascimento Silva.

## AGRADECIMENTOS

Foram muitos, os que me ajudaram terminar este trabalho.

Meus sinceros agradecimentos:

- à Deus, meu criador;
- à professora Stella Maris, pela orientação sempre segura, pelo carinho, por acreditar no esforço do aluno, pelo seu respeito, consideração, sensibilidade e constante incentivo;
- à professora e madrinha Lúcia Maria Gonçalves de Resende, pelo incentivo e por mostrar o caminho que me trouxe até aqui;
- à minha amiga, terapeuta e co-orientadora Veruska Ribeiro Machado, pela amizade, ombro amigo e orientação neste trabalho;
- às professoras Márcia Elizabeth Bortone e Rosineide Magalhães, pela contribuição na minha banca de qualificação e por ter aceitado participar da minha defesa;
- à professora Vera Aparecida de Lucas, pela colaboração e atenção;
- à todos os professores do curso de Mestrado dessa Universidade, por tudo que aprendi;
- aos caríssimos colegas de mestrado e todos os meus amigos, pelo convívio harmonioso e solidário e, em especial, às amigas, Tatiana Arruda, Maria Alice Fernandes, Patrícia Vieira e Celina Cassal pela amizade, paciência e contribuição para este trabalho;
- ao Deputado Federal Nelson Trad, pelos livros e incentivos;
- à direção da escola onde os dados foram coletados;
- aos alunos que participaram da pesquisa, pela colaboração;
- aos funcionários da Secretaria da FE, pela atenção constante;
- à minha filha Lillyan, pela paciência, pelos incentivos e amor para comigo;
- à minha querida e amada mãe que não deixou de incentivar-me um só dia;
- à meu pai, que, mesmo sem saber o que eu estava fazendo, torcia e incentivava-me com palavras afetuosas;
- aos meus irmãos - Carla, Camila e Rodolfo - que estão terminando esta dissertação comigo. Sofreram, torceram e incentivaram-me a todo o momento;
- à todos os meus familiares tão queridos, em especial meu avô Osvaldo e minha avó Leontina, que de muitas maneiras ajudaram-me a vencer as dificuldades do cotidiano;

*“A tarefa não é contemplar o que ninguém ainda contemplou, mas meditar, como ninguém meditou, sobre o que todo mundo tem diante dos olhos”.*

Schopenhauer

## RESUMO

Este estudo decorre de inquietações provindas dos resultados da Prova Brasil 2005 em relação à compreensão leitora dos alunos. Este trabalho tem, portanto, como objetivo detectar as dificuldades encontradas pelos alunos ao responderem às questões constantes no referido sistema de avaliação, considerando os descritores propostos. Foram utilizados três textos escritos, subjacentes à Prova Brasil, para realizar os protocolos verbais com cinco alunos da 4ª série. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico em que utilizamos questionário para traçar um perfil dos alunos; entrevista, com a professora da 4ª série, para sabermos se, em sala de aula, ela adotava-se alguma estratégia de leitura; e análise documental, para analisar em que medida a escola contempla no seu projeto político e pedagógico projetos de leitura. Foram feitas ainda observações de campo, que confrontam o discurso do professor com sua prática.

**Palavras-chaves:** 1. Compreensão de leitura; 2. Prova Brasil/4ª série; 3. descritores; 4. Protocolos verbais.



## ABSTRACT

The motivation for this study is the general concern with the results of the Brazilian nationwide reading comprehension test, Prova Brasil. The purpose was to evaluate and map the problems that the students face when they answer the questions of that test. In order to do this a fragment of the test (three questions of the 2005 edition) was replicated with 5 fourth graders in a public school in Brasília, Brazil, and reading protocols were carried out as they commented on their answers. The analyses of these protocols, as well as an ethnographic analysis of their teacher's pedagogical work in the classroom, in relation to the descriptors that underlie the questions of Prova Brasil are included in this study.

**Key-words:** 1. Reading comprehension; 2. Brasil/4<sup>a</sup> test series; 3. Descriptors; 4. protocols.

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>ANEB</b>	- <b>Avaliação Nacional da Educação Básica</b>
<b>ANRESC</b>	- <b>Avaliação Nacional de Rendimento Escolar</b>
<b>IBGE</b>	- <b>Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística</b>
<b>INAF</b>	- <b>Indicador Nacional de Alfabetismo</b>
<b>INEP</b>	- <b>Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira</b>
<b>OCDE</b>	- <b>Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico</b>
<b>PCN</b>	- <b>Parâmetros Curriculares Nacional</b>
<b>PISA</b>	- <b>Programa Internacional de Avaliação de Alunos</b>
<b>SAEB</b>	- <b>Sistema de Avaliação Básica</b>
<b>ZDP</b>	- <b>Zona de Desenvolvimento Proximal</b>

**LISTA DE SÍMBOLOS\***

<b>[...]</b>	- <b>Comentário da aluna no meio da leitura</b>
<b>(.)</b>	- <b>Comentários do pesquisador</b>
<b>[R]</b>	- <b>Risos</b>
<b>+</b>	- <b>Pausa</b>
<b>++</b>	- <b>Pausa mais longa</b>
<b>A</b>	- <b>Aluno</b>
<b>P</b>	- <b>Pesquisadora</b>

---

\* Usados nas transcrições apresentadas neste estudo.

## SUMÁRIO

<b>1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>13</b>
<b>2. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
2.1 História da leitura no Brasil .....	15
2.2 Situação da leitura no Brasil hoje: o que dizem as pesquisas.....	19
2.3 Questão central .....	22
2.4 Objetivos.....	22
2.4.1 <i>Objetivo geral</i> .....	22
2.4.2 <i>Objetivos específicos</i> .....	23
<b>3. REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>24</b>
3.1 O letramento e alfabetização .....	24
3.2 Questões sobre a leitura .....	29
3.3 O que é ler? .....	30
3.4 Uma perspectiva textual-discursiva.....	33
3.5 Uma perspectiva sociolingüística de leitura .....	37
3.6 Uma perspectiva cognitiva e interacional.....	40
<b>4. A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>43</b>
4.1 SAEB.....	43
4.2 Prova Brasil.....	45
4.3 Metodologia da Prova Brasil .....	45
<b>5. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....</b>	<b>52</b>
5.1 Situando a pesquisa etnográfica.....	53
5.2 O campo e os sujeitos .....	61
5.3 Os procedimentos e instrumentos desta pesquisa.....	62
5.3.1 <i>Questionário</i> .....	62
5.3.3 <i>Entrevista</i> .....	63
5.3.4 <i>Protocolo verbal</i> .....	63
5.3.5 <i>Observação</i> .....	64
<b>6. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>65</b>
6.1 Protocolo verbal.....	65
6.1.1 <i>Descrição dos protocolos do descritor um, questão de nível dois</i> .....	66
6.1.2 <i>Protocolos do descritor cinco, questão de nível cinco</i> .....	75
6.1.3 <i>Protocolos do descritor nove, questão de nível um</i> .....	82
6.2 Análise do projeto pedagógico da escola .....	89

6.2.1	<i>Primeiras palavras</i> .....	89
6.2.2	<i>Análise documental</i> .....	89
6.3	<b>Entrevista com professora e observações em sala de aula</b> .....	93
6.3.1	<i>A entrevista</i> .....	93
6.3.2	<i>Observação em sala de aula</i> .....	95
7.	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	101
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	103
	<b>ANEXOS</b> .....	108
	<b>ANEXO “1”</b> .....	109
	<b>QUESTIONÁRIO</b> .....	109
	<b>ANEXO “2”</b> .....	113
	<b>QUESTÃO APLICADA NO PROTOCOLO PILOTO</b> .....	113
	<b>ANEXO “3”</b> .....	118
	<b>ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA</b> .....	118
	<b>ANEXO “4”</b> .....	119
	<b>AUTORIZAÇÃO</b> .....	119
	<b>ANEXO “5”</b> .....	120
	<b>QUESTÕES SELECIONADAS PARA OS PROTOCOLOS VERBAIS – Nível 2</b> .....	120
	<b>ANEXO “6”</b> .....	121
	<b>QUESTÕES SELECIONADAS PARA OS PROTOCOLOS VERBAIS – Nível 5</b> .....	121
	<b>ANEXO “7”</b> .....	122
	<b>QUESTÕES SELECIONADAS PARA OS PROTOCOLOS VERBAIS – Nível 1</b> .....	122
	<b>ANEXO “8”</b> .....	123
	<b>TEXTO DA FESTA JUNINA</b> .....	123
	<b>ANEXO “9”</b> .....	124
	<b>ATIVIDADES DO TEXTO DA FESTA JUNINA</b> .....	124
	<b>ANEXO “10”</b> .....	125
	<b>PROPOSTA PEDAGÓGICA 2007 – EC 415 NORTE</b> .....	125
	<b>ANEXO “11”</b> .....	136
	<b>EXPRESSÕES ARITMÉTICAS E A CALCULADORA</b> .....	136
	<b>ANEXO “12”</b> .....	143
	<b>QUESTIONÁRIO SOBRE O CONTEXTO SOCIAL, ECONÔMICO E CULTURAL DOS ALUNOS E QUESTÕES RESPONDIDAS PELOS ALUNOS</b> .....	143

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Inspirada pelos baixos desempenhos em leitura dos alunos no Prova Brasil 2005, trago uma série de questionamentos e inquietações no que tange à maneira pela qual se trabalha o ensino de leitura em sala de aula, como se dá à compreensão do aluno ao responderem a questão da Prova Brasil e como a escola aborda em seu projeto político e pedagógico e o ensino de leitura em seu ambiente formador e a extensão de ensino para a sociedade. Lembrando de que a sociedade e a escola exigem proficiência leitora dos alunos, contudo de que forma é trabalhada a leitura em sala de aula Temos dados dos alunos de 4ª série que participaram do Sistema de Avaliação da Educação Básica-Saeb - Prova Brasil -2005 temos um raio-x da situação leitora no país, e o que estamos fazendo para mudar esse quadro e melhorar o ensino de leitura em sala de aula?

Este trabalho inicia com História da Leitura no Brasil, pois somos um país com mais de quinhentos anos de descobrimento, entretanto, apenas com duzentos anos de prática leitora. È abordado ainda a situação da leitura no Brasil hoje com a finalidade de apresentar o que dizem as pesquisas nacionais e internacionais no que tange o ensino da leitura.

No capítulo dois focaliza as teorias que sustentam os argumentos desta pesquisa. Retomam-se questões sobre o letramento e alfabetização, questões sobre a leitura, o significado segundo alguns dicionaristas sobre a leitura e três perspectivas sobre leitura: a textual - discursiva, a sociolinguística de leitura e a cognitivista e interacionista de leitura.

O capítulo três trata da Avaliação na Educação Básica. O que é o Sistema Nacional de Educação - Saeb – Prova Brasil qual a metodologia adotada por esta avaliação, seu surgimento e seus resultados.

No capítulo quatro são apresentados às metodologias adotadas nesta pesquisa: a pesquisa de cunho etnográfico, o campo, os sujeitos os procedimentos para coleta de dado.

No quinto capítulo são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa. Os protocolos verbais, a análise do projeto político e pedagógico da escola, a entrevista com a professora e a observação em sala de aula.

Algumas considerações finais encerram este trabalho.

## **2 INTRODUÇÃO**

### **2.1 História da leitura no Brasil**

Brasil, mais de 500 anos de descobrimento, mas apenas 200 anos de leitura.

Neste capítulo tentaremos mostrar que no Brasil a imprensa, o livro e conseqüentemente a leitura chegaram um pouco tarde em relação a seu descobrimento. Além disso, poucos tiveram e têm acesso aos livros.

As técnicas de impressão foram desenvolvidas inicialmente na China, no século VII. Posteriormente houve a substituição às pranchas xilográficas por caracteres móveis de madeira, depois pelo cobre e, finalmente, pelo aço, crédito dado a Gutenberg, alemão que ficou conhecido como o pai da imprensa.

Ele criou um processo que consistia em cunhar as letras em matrizes de cobre, com um punção de aço com letras gravadas em relevo, gerando uma espécie de molde de letras, que eram finalmente montadas em uma base de chumbo, tintadas e prensadas. Assim, Gutenberg produziu a primeira Bíblia, impressa em latim, com uma tiragem de cerca de 300 exemplares.

A partir desse fato, o livro ganhou várias formas e propósitos, sempre com intuito de tornar a leitura algo sedutor e atraente. Mas é preciso lembrar que esse foi um movimento ocorrido em um longo prazo, visto que o Ocidente estava, naquele período, completamente enraizado no universo da oralidade. A palavra falada fazia parte das festas e casamentos, da diplomacia, das leis, da pregação religiosa, reafirmando constantemente os laços sociais, impondo a autoridade política dos governantes, nutrindo o imaginário coletivo e trazendo à memória mitos e histórias de domínio público. Na voz de juízes, sábios, trovadores, padres e contadores de história, com suas respectivas entonações e posturas, as pessoas viviam e atualizavam seu cotidiano, de geração a geração.



Com a impressão, a palavra escrita tomou cada vez mais lugar e preferência nos círculos letrados, deixando que o universo da oralidade predominasse em meio aos camponeses, artesãos e trabalhadores analfabetos e de pouca renda. Essa forte tendência, entretanto, não criou uma barreira capaz de separar os mundos da escrita e da palavra falada, os escritores nunca deixaram de tentar cooptar a atenção das diversas camadas sociais.

No Brasil, até 1807, havia uma única possibilidade legal de aquisição e de transporte de livros e papéis abertas aos colonos que aqui viviam: importá-los de Portugal, o que implicava a elaboração de um pedido de autorização ao órgão de censura, conforme nos informa Alessandra El Far (2006).

A partir de 1808, após a transferência da corte para o Rio de Janeiro, novas formas de contato com livros se abriram. Ainda que constantemente supervisionado por censores, passou a ser possível adquirir livros impressos no Brasil pela Impressão Régia. Vale lembrar que, em princípio, a Imprensa Régia tinha como único objetivo divulgar “toda a legislação e papéis Diplomáticos” do serviço real, entretanto, por falta de outras tipografias no país e pela demanda de feitos ligados à arte, cultura e oratória ela, a Imprensa Régia, passou a imprimir outras tipologias (ABREU, 2005).

Com a abertura dos portos na mesma época, passa-se a importar objetos, no nosso caso, livro, de outros países além de Portugal. Em função disso e com a criação da Imprensa Régia, novo controle se instala com a Mesa do Desembargo do Paço – instituição sediada no Rio de Janeiro com atribuições de fiscalizar tudo que entrava e saía dos portos brasileiros, além de vigiar o conteúdo de cada obra, os títulos colocados à venda e a fidelidade das impressões que circulavam pelo país.

Como se sabe, na história mundial, grandiosos acervos de livros ajudavam a conferir prestígio e poder aos governantes. Não por acaso, diversos monarcas empenhavam-se pessoalmente para formar um vasto acervo, pois isso fortalecia a imagem do rei.

No Rio de Janeiro, a Real Biblioteca, depois de instalada, ganhou novos títulos, acolheu doações de importantes intelectuais e nunca mais foi embora, recebendo a denominação de Biblioteca Nacional.

Essa crescente valorização da cultura impressa, como vimos, não tardou em atrair atenção de livreiros e tipógrafos estrangeiros. Já na década de 1820 e 1830, comerciantes franceses, portugueses e até alemães aproveitavam o gosto refinado de homens e mulheres pertencentes a camadas mais nobres e abastardas da corte imperial para vender autores e obras de mérito reconhecido na Europa.

Durante as décadas de 1840 e 1850, houve publicações de teses acadêmicas, regimentos e estatutos de associações e também obras literárias. Por volta de 1861, Machado de Assis publicou seus dois primeiros livros.

Nas décadas seguintes, vários foram os livreiros brasileiros que abriram comércio nas ruas centrais da cidade do Rio de Janeiro e buscaram, com grande esforço, um público cativo e lucrativo. Foi nesta época também que os livreiros tinham como único objetivo agradar ao maior número de compradores, por isso vendiam raridades associadas aos baixos preços, podendo, assim, conquistar leitores de diferentes classes sociais. Entretanto, tínhamos mais da metade da população analfabeta, conforme Alessandra El Far (2006).

Em 1890 publica-se o primeiro livro para crianças, numa época em que ainda não havia a literatura infantil brasileira nas estantes das livrarias. Além das literaturas, editaram-se também séries de manuais de ajuda prática, que ensinavam desde habilidades profissionais até receitas de doces e salgados, dicas populares, feitiços para conseguir maridos e espantar mau-olhado e conselhos para melhor escrever e falar em ocasiões solenes, bem como modinhas e prosas escritas por escritores populares da época.

Nesse ritmo de publicações espalhavam-se por todo país inúmeras tipografias. Se para alguns essa avalanche de publicações pagas trazia certo incômodo, pelo fato de muitos terem

a “ousadia” de se considerar homens de letras, para outros, esse era o único caminho possível para sair do anonimato e dar os primeiros passos rumos ao reconhecimento literário. Vale ressaltar que grandes obras que estudamos hoje como clássicos da literatura saíram dos prelos dessas tipografias, e não pelo selo editorial das grandes livrarias.

Em busca de uma massa sempre crescente de leitores, os livreiros do século XIX estavam constantemente planejando estratégias que pudessem tornar o livro um produto de consumo popular, ao mesmo tempo atraente e divertido.

De fato, algumas estratégias davam certo, os baixos preços e a divulgação dos livreiros conseguiram levar texto impresso para o centro da vida cotidiana de uma pequena parcela da população brasileira. Pelas livrarias, quiosques e charutarias, ou pelas mãos de engraxates e mercadores ambulantes, livros, pequenas brochuras, folhetos, jornais, revistas e até cartões-postais circulavam em meio a uma camada difusa e heterogênea de leitores.

No século XIX, a cidade do Rio de Janeiro, capital do Império, concentrava o mais alto número de livrarias, bibliotecas públicas e particulares, além de um número significativo de leitores. A preferência por livros franceses e portugueses era uma marca perceptível nos anúncios de jornais e nos índices publicados por muitas bibliotecas. Esses autores europeus eram muito citados e admirados. As bibliotecas particulares eram mais visitadas ou invejadas à medida que exibiam textos mais recentes e de difícil aquisição. Geralmente formadas por profissionais, como médicos e advogados, incorporavam obras sofisticadas e geralmente adequadas ao desempenho profissional.

No século seguinte a fotografia intensificou o processo de popularização do livro e da leitura no Brasil. Naquele momento, os jornais, os livros e as revistas ilustradas conseguiram difundir informações, idéias e opiniões por setores bastante diferenciados da sociedade brasileira.

O texto impresso, em toda variedade, já não era mais algo raro, mas ainda requisitava

imaginação dos livreiros e editores, que a toda hora procuravam fazer do livro um produto constantemente desejado, seja por seu conteúdo, seja por sua aparência atraente e lúdica pelos nobres e pelos letrados.

Na seção a seguir, veremos a situação da leitura no Brasil hoje.

## 2.2 Situação da leitura no Brasil hoje: o que dizem as pesquisas

*“Na verdade, o domínio sobre os signos lingüísticos escritos, mesmo pela criança que se alfabetiza, pressupõe uma experiência social que o precede - a da ‘leitura’ do mundo”*

Paulo Freire (Cartas à Guiné-Bissau, 1977).

No Brasil, saber ler diferentes gêneros textuais é um privilégio de poucos, mais precisamente para 26% da população entre 15 e 64 anos, segundo o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF)<sup>1</sup>. Ainda de acordo com o INAF, há quase 15 milhões de analfabetos absolutos com idade entre 15 de 64 anos, o que equivale a 9 % da população. Os estudos apontam, ainda, que só um terço dos brasileiros domina os princípios básicos da leitura e da escrita. Os outros 66% lêem, mas não entendem textos como este ou mais simples. Tais dados revelam a necessidade de investir-se na melhoria da qualidade do ensino para recuperar o tempo perdido e colocar o país no circuito das idéias contemporâneas, entre as quais se destaca a luta pela universalização da cidadania. Para galgar essa posição, é importante adotar políticas que conduzam à formação de uma sociedade leitora.

Quando os dados do Brasil são comparados internacionalmente, os resultados também

---

<sup>1</sup> Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), 2007. Disponível em: <[http://www.wacaoeducativa.org.br/downloads/INAF\\_5anos\\_definitivo\\_Brasil\\_29mar.pdf](http://www.wacaoeducativa.org.br/downloads/INAF_5anos_definitivo_Brasil_29mar.pdf)>. Acesso em 12.set.2007.

não são animadores. Na prova do Programa Internacional de Avaliação de Alunos<sup>2</sup>, em 2003, (PISA)<sup>3</sup> da qual participaram alunos de 40 países com idade em torno dos 15 anos, os jovens brasileiros classificaram-se em 37º lugar em leitura e ocuparam o último lugar em matemática e o penúltimo em ciências, isto é, o Brasil obteve como resultados os piores desempenhos na avaliação de 2003, comparados a países com índices semelhantes de pobreza: 50% dos estudantes brasileiros não ultrapassaram o nível mais rudimentar de habilidades leitoras. Esses baixos resultados trazem à tona a discussão em relação à qualidade da educação no Brasil.

Outros dados vêm da Prova Brasil 2005. Quanto ao desempenho em Língua Portuguesa, cujo foco é a leitura, os alunos de 4ª série do ensino fundamental obtiveram 175,52 pontos na média nacional, isso em uma escala de 0 a 350.

Temos, portanto, indicadores que nos mostram a realidade leitora e a cultura da escrita no Brasil. Cabe-nos indagar: estamos apenas medindo a capacidade do domínio da leitura e da escrita de nossos alunos? O que se tem feito para mudar esses dados? Sabemos que as pessoas que têm acesso a esses dados não têm seus filhos matriculados em escolas públicas.

Se quisermos melhorias nas escolas públicas, precisaremos adotar indicadores que retratem a realidade das escolas, reconheçam as suas conquistas e auxiliem professores, pais e alunos a ampliar suas expectativas e exigências.

Ainda nesse sentido, o Jornal *Folha de São Paulo*, de 23 de março de 2005, publicou um caderno com informações sobre o andamento das ações do poder público e da sociedade civil para enfrentar o problema do analfabetismo de crianças, jovens e adultos. Em meio a gráficos, quadros, fotos e dados estatísticos, as matérias, algumas exigindo razoável nível de abstração, destacam o quanto o Brasil ainda tem de caminhar nesse campo.

O título do caderno vinha acompanhado da estampa de uma impressão digital,

---

<sup>2</sup> O PISA é um teste coordenado pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) que tem como principal finalidade produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais.

<sup>3</sup> Nesse assunto remeto à dissertação de Veruska Ribeiro Machado (2005).

aludindo à assinatura de quem não domina o alfabeto, como se todo o problema do analfabetismo estivesse assim resumido. Ao pé dessa imagem, com letras vermelhas, vem escrito: *“Este caderno não pode ser lido por 15.076.588 brasileiros”*, hoje, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), são 14,400 milhões de pessoas que não conseguiriam ler esse texto. Tivemos uma melhora, entretanto o número ainda é alarmante.

Cabe-me indagar: O que é a leitura senão a capacidade de aprender, articular e problematizar informações, intenções e ideologias explícitas ou implicitamente ditas? A leitura é a prática, é ação múltipla realizada em uma sociedade cada vez mais povoada de diversos e diferentes gêneros de textos que se entrecruzam incessantemente.

Segundo Saveli (2006, p.113), *“ler é mais do que operar uma decodificação de palavras e de frases; é participar das representações do autor do texto lido e mergulhar em representações equivalentes. Vale dizer mais: ler é reescrever o que estamos lendo”*.

Inserir as pessoas no mundo letrado vai além de treiná-las para ler palavras, é uma construção através da intimidade com diferentes tipos e gêneros textuais. A formação de leitores é um processo longo e cuidadoso, que carece figurar com vigor, o quanto antes, na pauta das políticas públicas.

Pensemos nos milhões de cartazes, placas, revistas, anúncios que vemos diariamente. Pensemos agora nessa realidade vivida por uma pessoa que não sabe ler, que não reconhece letras, frases nem palavras. Os prejuízos vão desde o desenvolvimento pessoal e profissional até a ampliação das desigualdades sociais.

Em uma sociedade como a nossa, na qual o acesso à cultura é ao mesmo tempo tão valorizado e tão restrito à grande parte da população, como nos mostra o INAF, a disseminação da leitura torna-se fundamental para a busca do exercício da cidadania.

Diante dessas considerações, algumas questões foram-me surgindo em relação à compreensão da leitura, dentro e fora da sala de aula. Se queremos que os alunos utilizem as

práticas letradas nas suas práticas sociais, precisamos agir logo. Se vivemos em um mundo onde a escrita nos cerca, por que nossas crianças têm tanta dificuldade para compreender um simples texto escrito, ou uma propaganda, ou uma charge?

A partir dessas inquietações, percebi a necessidade de uma investigação sobre as questões de compreensão da leitura subjacentes à Prova Brasil 2005 e defini-me por esse tema como foco central de estudo.

## **2.3 Questão central**

A questão central deste estudo ficou assim proposta:

Quais são as dificuldades encontradas pelos alunos para responder às questões de Língua Portuguesa da Prova Brasil 2005?

Partindo dessa questão, outras se tornam pertinentes para ajudar a elucidar a problemática:

1. De que maneira o professor trabalha a leitura em sala de aula?
2. Como a escola contempla a questão do ensino de leitura no seu projeto pedagógico?

## **2.4 Objetivos**

### ***1.4.1 Objetivo geral***

A partir da questão central, postulei como objetivo geral o seguinte:

- Analisar a compreensão que alunos de 4<sup>a</sup> série de escolas no DF demonstram sobre questões constantes da Prova Brasil 2005, considerando-se os descritores subjacentes à postulação dessas questões.

#### **2.4.2 *Objetivos específicos***

A partir do objetivo geral, postulei como objetivos específicos os seguintes:

- Analisar as reflexões verbalizadas dos alunos em relação ao seu processo de compreensão das referidas questões.
- Analisar a prática pedagógica de um professor de 4ª série do ensino fundamental em relação ao ensino da leitura.
- Analisar em que medida a escola contempla no seu projeto político e pedagógico projeto de leitura.



### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

*“Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é”.*

Jean Foucambert

#### 3.1 O letramento e alfabetização

Para realizarmos esta pesquisa sobre a compreensão leitora subjacente às questões do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil 2005, inevitavelmente, é preciso abordar as questões relativas ao letramento e sua relação com a escola. Nesse sentido, estaremos nos apoiando em autores que têm contribuído para a reflexão sobre essa relação.

Primeiramente, é preciso estabelecer que as concepções acerca do letramento ainda não são unânimes, havendo a necessidade de se definir, nesta pesquisa, o conceito de letramento em que nos apoiaremos.

Entendemos o letramento no sentido de práticas sociais de uso da escrita. Ou seja, compreendemos que o letramento vai muito além da capacidade de ler e escrever e relaciona-se com diversas práticas e situações de uso, assim como com as relações de poder e ideológicas subjacentes a ele.

Iniciaremos nosso estudo apoiando-nos em Kleiman (1995, p.20) por entendermos o papel da escola como a mais importante “agência de letramento” da sociedade. Kleiman (1995, p.21) citando Street (1984), descreve o letramento de acordo com dois modelos: um

autônomo e outro ideológico. Segundo o modelo autônomo, o letramento corresponde a um conjunto de habilidades de que as pessoas se apropriam e que, de posse desse “*conjunto completo em si*” (KLEIMAN, 1995, p. 22), podem fazer o que desejarem em relação ao uso da escrita.

No modelo ideológico, ainda conforme Street (1984), o letramento é tomado em sua multiplicidade e está envolto em princípios sociais e culturais determinados (*idem, ibidem*, p.21). Segundo esse modelo, o letramento é uma prática social, e não uma habilidade neutra. Isto é, as práticas de letramento<sup>4</sup> são subjacentes aos contextos, às identidades e às relações entre os sujeitos e às estruturas de poder.

De acordo com Kleiman (1995, p.44), o modelo de letramento desenvolvido pela escola é o modelo autônomo, uma vez que

considera a aquisição da escrita como um processo neutro, que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivo e argumentativo, dos quais o protótipo seria o texto tipo ensaio.

Logo, realizando o letramento dentro do modelo autônomo, a escola preocupa-se apenas com certos tipos de práticas e deixa de privilegiar outros saberes, desconsiderando assim, também, o aluno enquanto sujeito pertencente a um determinado grupo social que traz consigo valores e crenças. Desse modo, a escola – “*a mais importante instituição na introdução do aluno nas práticas de uso da escrita (...)*” (KLEIMAN E MORAES, 1999, p.17) desenvolve práticas de letramento escolares e não sociais.

A autora ressalta que o modelo ideológico “*não deve ser visto como uma negação de resultados específicos dos estudos realizados na concepção autônoma de letramento*”

---

<sup>4</sup> Por práticas de letramento entende-se aquelas que ocorrem em *eventos de letramento*, isto é em “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas” (cf. HEATH 1982, 1983, in

(KLEIMAN, 1995, p.39) e que esses devem “*ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa*” (*idem, ibidem*). O modelo ideológico, entretanto, por considerar a “*pluralidade e a diferença*”, é o mais indicado para a ação dentro das escolas.

Sobre o papel da escola para o processo de letramento dos alunos, Magda Soares (2004) também é outra pesquisadora que traz muitas contribuições para este trabalho.

Segundo Soares (2004, p.90-91), a alfabetização define-se como um conjunto de técnicas necessárias para a prática da leitura e da escrita e de outras habilidades motoras que estão envolvidas no ato de ler e escrever. Seria a aquisição da “*tecnologia da escrita*” (*idem, ibidem*). Já o letramento é definido pela autora como a “*capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir (...)*” (*idem, ibidem*).

Para Soares, o letramento realizado na e pela escola desenvolve habilidades de leitura e escrita distintas daquelas demandadas pelas práticas de letramento que circulam na sociedade. Além disso, a autora afirma que “*a escola automatiza as atividades de leitura e escrita em relação a suas circunstâncias e usos sociais, criando seus próprios e peculiares eventos e suas próprias e peculiares práticas de letramento*” (SOARES, 2004, p.107-108). Ou seja, na afirmação de Soares, há um letramento *escolar* e outro *social*, sendo as práticas desenvolvidas pela escola sempre artificiais, pois apenas tentam reproduzir eventos reais dentro do contexto escolar.

Entendendo, então, que há uma distância entre as práticas realizadas na escola e as exigências sociais de uso da escrita, mas, acima de tudo, compreendendo a importância da escola como agência de letramento, é de fundamental importância para este trabalho a

reflexão de Soares de que o letramento escolar e o letramento social, embora situados em

diferentes espaços e em diferentes tempos, são parte dos mesmos processos sociais mais amplos, o que explicaria por que experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita proporcionadas pelos processos de escolarização acabam por habilitar os indivíduos à participação em experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita no contexto social extra-escolar (SOARES, 2004, p.111).

A autora acrescenta dizendo que as relações entre o letramento escolar e o letramento social “*são ainda imprecisas e obscuras (...) (idem, ibidem)*”. Entretanto, essa reflexão reforça nossa concepção de que as práticas de leitura e escrita desenvolvidas dentro das salas de aula são fundamentais para o processo de letramento dos alunos.

Outra importante base teórica acerca das concepções de letramento, o SAEB<sup>5</sup>, considera a escola como a principal agência de letramento, o que, de uma certa forma, acaba demonstrando que a avaliação brasileira restringe as práticas letradas ao contexto escolar. Sendo assim, os dados obtidos com a aplicação do SAEB permitem acompanhar a evolução do desempenho e dos diversos fatores associados à qualidade e à efetividade do ensino de leitura e escrita ministrado nas escolas.

Ao compararmos o SAEB com o PISA<sup>6</sup>, que é uma avaliação internacional, percebemos que esta última adota uma abordagem mais ampla para avaliar conhecimentos e habilidades que refletem as mudanças atuais nos currículos, indo além da abordagem baseada na escola, em direção à utilização do conhecimento nas tarefas e nos desafios cotidianos. Essas habilidades verificadas pelo PISA refletem a capacidade de os estudantes continuarem a aprender ao longo de toda a vida, aplicando a ambientes não-escolares aquilo que aprendem na escola, avaliando suas opções e tomando decisões.

---

<sup>5</sup> Sistema de Avaliação da Educação Básica.

<sup>6</sup> O PISA é um programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Esse programa é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo em cada país participante uma coordenação nacional. No Brasil, o PISA é

Logo, se o SAEB visa a avaliar o desempenho acadêmico dos estudantes brasileiros, considera-se válido identificar como o letramento é verificado nessa avaliação, a fim de que se possa estabelecer uma relação entre o que se ensina e o que se avalia.

Apesar de não haver, no relatório elaborado pelo SAEB (INEP, 2001b), explicitamente o termo *letramento*, podemos entender sua visão sobre o mesmo a partir do conceito de competência discursiva que traz. De acordo com esse documento, um sujeito competente no domínio da linguagem é

capaz de compreender e produzir textos orais e escritos adequados às situações de comunicação em que atua; de posicionar-se criticamente diante do que lê ou ouve; de ler e escrever produzindo sentido, formulando perguntas e articulando respostas significativas em variadas situações. Um sujeito competente é capaz de considerar que todo texto oral ou escrito é um ato de linguagem e nesse sentido, ao lê-lo ou ouvi-lo, é necessário descobrir-lhe as finalidades e intenções, os ditos e os não-ditos. Ao mesmo tempo, esse sujeito sabe, por meio do texto, manifestar seus próprios desejos e convicções; e sabe também informar, persuadir, divertir, emocionar, argumentar, posicionar-se, criticar. Enfim, ser competente no uso da língua significa interagir, por meio de textos, em qualquer situação de comunicação. (INEP, 2001b p.17-18).

Em consequência dessa definição, podemos afirmar que o conceito de letramento subjacente ao conceito de competência discursiva do SAEB encaixa-se dentro do modelo ideológico de letramento, no qual ser letrado

implica diferenças no grau de familiaridade com diversos usos da escrita do cotidiano: escrever bilhetes e cartas, compreender uma notícia no jornal, entender uma explicação médica, preencher formulários oficiais, defender seus direitos de consumidor, contribuir para um debate. O indivíduo plenamente letrado também é capaz de desfrutar de um romance, de um poema, mas não é a sua relação com a obra literária que define sua condição de letrado ou não letrado. Ser letrado se estende também ao conhecimento de práticas orais; por exemplo, aquelas que envolvem mais planejamento e cuidado do que a conversação espontânea na família ou entre amigos, como proferir uma palestra ou participar num debate no sindicato. (KLEIMAN E MORAES, 1999, p.90).

Para o PISA, “*o letramento em leitura é a capacidade de compreender textos escritos, utilizá-los e refletir sobre eles de forma a atingir objetivos próprios, desenvolver os próprios conhecimentos e o próprio potencial e participar da sociedade*” (KIRSCH et al, 2004, p.25).

De acordo com esse programa de avaliação, o letramento em leitura não é visto como “*decodificação e compreensão literal*”, e sim como a capacidade que “*envolve compreensão, utilização e reflexão sobre informações escritas para uma variedade de objetivos (...), levando em conta o papel ativo e interativo do leitor ao extrair significado de textos escritos*” (*idem, ibidem*, p. 25-26).

No PISA, também, percebemos um conceito de letramento preocupado com os aspectos das práticas sociais. Ou seja, há uma preocupação em se avaliar se as habilidades de leitura apresentadas pelos estudantes são capazes de suprir as necessidades sociais de uso.

A partir das concepções dos autores citados, bem como dos conceitos formulados pelo SAEB, é que estaremos pautando nossas atividades de pesquisa na escola. Importante se faz, agora, definirmos algumas questões sobre a leitura.

### **3.2 Questões sobre a leitura**

Pensemos em uma aula de natação, onde os alunos se situam dentro de uma piscina e o professor instrutor fora, dando-lhes os comandos.

Pensemos agora no ritmo de desenvolvimento de cada aluno, a despeito desses comandos. Imaginemos que, entre os alunos, há um que não conseguiu desenvolver os comandos e, conseqüentemente, não acompanhou a turma, não conseguiu ao menos boiar.

E agora? Como esse professor deverá agir?

O professor, com sua competência, deverá entrar na piscina e ajudar esse aluno a desenvolver as habilidades para aprender a nadar.

Analogamente, é assim que também o professor, em sala de aula, deveria agir em relação à construção de significado, através do ato de ler. O professor, em sua prática pedagógica, não deve restringir o aprendizado da leitura à decodificação de texto, mas sim

contemplar a construção de sentido.

Da mesma forma que o professor de natação mergulhou na piscina para ensinar seu aluno nadar, o professor de leitura deveria levar seu aluno a mergulhar nas linhas e nas entrelinhas do texto, e construir significados a partir de sua leitura.

Para contribuir com esta construção, neste capítulo, visitaremos algumas das concepções de leitura da perspectiva textual-discursiva, da perspectiva sociolingüística da leitura e da perspectiva cognitiva e interacional que temos em nossa sociedade. Sabemos que é inesgotável esse tema. Por isso selecionamos somente alguns representantes de cada concepção.

Após esse exame, acreditamos ter condições de julgar, entre elas, a que melhor contribuiria para ensinar nossos alunos a construir sentido, ou seja, a que melhor os ensinasse a mergulhar nas águas do texto, nas entrelinhas, logo, na construção de sentido.

### 3.3 O que é ler?

Definir o que é ler é essencial para iniciar uma reflexão sobre a questão da leitura. Para essa definição, recorro a três dicionários que ajudarão a entender o significado do uso que as pessoas fazem do ato de ler.

Segundo o dicionário Aurélio - Século XXI: a palavra Ler vem [*Do lat. Legere*],

**V. t. d. 1.** Percorrer com a vista (o que está escrito) proferindo ou não as palavras, mas conhecendo-as. 2. Pronunciar em voz alta; recitar (o que está escrito). 3. Ver e estudar (coisa escrita). 4. Perceber (sinais, signos, mensagens) com a vista ou com o tato, compreendendo-lhes o significado. 5. Observar (algo, ou certos, sinais, características etc.), percebendo, intuindo ou deduzindo a significação; decifrar ou interpretar o sentido de. 6. Adivinhar, predizer dessa maneira. 7. Interpretar o aspecto de (radiografia), o resultado de (teste) etc. 8. Reconhecer, perceber; sentir. 9. Explicar ou prelecionar como professor. 10. Realizar leitura de; captar, em determinado suporte físico (uma seqüência de signos aí marcados ou registrados, ou uma série de modificações de um sinal), recuperado ou permitindo recuperar a informação nele armazenada. 11. Restr. Inform. Copiar (informação presente em algum meio de armazenamento) para a memória principal do

computador, onde a informação fica disponível para ser processada. V. int. 12. Ver as letras do alfabeto e juntá-las em palavras, repetindo-as mentalmente ou em voz alta.

Como se pode observar, em todas as acepções apresentadas por esse dicionário, o ato de ler não passa de um ato mecânico de decodificação.

Confirmando essa afirmação, o autor termina o verbete definindo ler como “Ver as letras do alfabeto e juntá-las em palavras, repetindo-as mentalmente ou em voz alta”.

Segundo o dicionário Michaelis, ler é:

**v. l. Tr. dir.** Conhecer, interpretar por meio da leitura. 2. Intr. Conhecer as letras do alfabeto e saber juntá-las em palavras. 3. Tr. Dir. e intr. Pronunciar ou recitar em voz alta o que está escrito. 4. Tr. Dir. Estudar, vendo o que está escrito. 5. Tr. Dir. Decifrar ou interpretar bem o sentido de.

Esse dicionário também apresenta o ato de ler como uma ação mecânica, ou seja, com o sentido de decodificação. Esse verbete apresenta exatamente uma concepção muito difundida do ato de ler. Mera decodificação.

Segundo o dicionário Houaiss, ler é:

**Verbo transitivo direto e intransitivo.** 1. percorrer com a vista (texto, sintagma, palavra), interpretando-o por uma relação estabelecida entre seqüências dos sinais lingüísticos próprios de uma língua natural (fonemas, palavras, indicações gramaticais). EX: </. Cobra onde está escrito cabra> < aprendeu a l. muito criança > Transitivo indireto e bitransitivo ler em voz alta. Ex: terminado o jantar, lia (historias) para os filhos. Transitivo direto. 1. l. l. recitar (versos, poemas); declamar. Ex.: lia muito bem os poetas românticos. Transitivo direto e intransitivo. 2. ter acesso a (texto, obra etc.) através de sistema de escrita, valendo-se de outro sentido que não o da visão. Ex.: <leu em braile um romance de Machado de Assis> <lia em braile, mas com dificuldade> Transitivo direto. 3. Derivação: por analogia (da acp. l). ter acesso a uma informação através ou não); decifrar.: < l. uma partitura> <l. um mapa> <l. um gráfico> <l. uma radiografia> < l. a linguagem dos sinais de surdos-mudos> Transitivo direto. 4. conhecer, através de exame mais ou menos extenso (o conteúdo de um texto, obra etc.). Obs.:ver uso a seguir. Ex.: < já leu a Bíblia?> < leu todo Eça> < é preciso l. os clássicos> < leu todo Drummond> Transitivo direto. 4.1 Derivação: por extensão de sentido examinar com profundidade (o conteúdo de um texto escrito); estudar. Ex.: como os exames se aproximassem, resolveu l. todo o capítulo do livro. Intransitivo. 5 dedicar-se, entregar-se à leitura como hábito ou como paixão. Ex.: não faz outra coisa na vida senão l. transitivo direto. 6 interpretar (idéias, conceito mais ou menos complexo) ou (pensamento de um autor,



pensador etc.); compreender. Ex.: < muitos pensadores leram o platonismo de modo diverso > < há mais de uma maneira de se l. um filósofo > Transitivo direto. 7 Derivação: por extensão de sentido, atribuir ( significado, sentido ou forma) a ( algo que de sentido, atribuir ( significado, sentido ou forma) a ( algo que se vê); interpretar. Ex.: < l. uma rosácea na figura formada pelo corpo braile > < leu nas pesadas nuvens sinais de uma chuva torrencial > Transitivo direto. 8 Derivação: sentido figurado perceber, adivinhar, interpretar ( sentimentos, pensamentos não formulados ou ocultos), guiando-se por indícios mais ou menos subjetivos; decifrar o que não se revela facilmente, o que está além do literal. Ex.: < lia no seu rosto um profundo desapontamento > < leu nos comentários do amigo sua profunda inadaptação à vida > < leu meu pensamento sem que eu precisasse dizer uma só palavra > Transitivo direto. 9 Derivação: sentido figurado, deduzir, guiando-se por indícios objetivos. ( alguma coisa não explícita, não declarada mas indiretamente constatável); inferir. Ex.: leu-lhe nas roupas gastas e rotas as dificuldades financeiras por que passava. Transitivo direto. 10 prever, presumir(algo), formular ( hipóteses), a partir de dados objetivos; conjecturar. Ex.: leu nos resultados parciais da apuração eleitoral a derrota do candidato governista. Transitivo direto. 11 derivação: por extensão de sentido, predizer por meio de presságios; extrair significado premonitório de; adivinhar. Ex.: <l. a sorte > < l. o futuro >, l. as linhas da mão > Transitivo direto. 12 decifrar, reconhecer (qualquer tipo de informação) através de mecanismo de informação da fita. **Transitivo direto e bitransitivo.** 13 Estatística: pouco usado, explicar ou prelecionar como professor. Ex.: na antiga e conceituada escola, cabia-lhe l. o grego (aos alunos do último ano). Transitivo direto. 14 Rubrica: informática. Regionalismo: Brasil. disponibilizar (dados) de um meio de armazenamento onde foram previamente gravados. Ex.: l. uma fita magnética, um arquivo.

Embora com um sentido mais amplo, esse dicionarista apresenta algumas das várias formas de ler: percorrer com a vista, leitura em voz alta, atribuir sentido, examinar, dedicação, como hábito, como paixão, etc. Entretanto, menos acentuado, o verbete apresenta o ato de ler com um ato de decodificação. Nas acepções 3, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, a idéia principal continua sendo de ato mecânico, e não de construção de sentido. Verifica-se que essa concepção de leitura, associada à decodificação está muito arraigada na nossa sociedade, embora seja ultrapassada.

A concepção de leitura expressa nesses verbetes, apresentados acima, vem sendo contestada desde as décadas de sessenta e setenta, quando se iniciaram pesquisas, numa tentativa de modificar a forma de ensinar a ler e a vencer o fracasso escolar. Nas últimas décadas, os estudos acadêmicos a respeito do assunto têm se intensificado bastante e, como

não poderia deixar de ser, com pontos de vista diferente.

Assim, no capítulo a seguir, discutiremos, um pouco, as concepções de leitura em três perspectivas: textual-discursiva, sociolinguística e cognitiva-interacional.

### 3.4 Uma perspectiva textual-discursiva

*“Para se ler o mundo, o texto é um instrumento, é como se fosse o interruptor, pois a lâmpada, cada um tem a sua”.*

Agostinho Dias Carneiro

Entre as diversas concepções de leitura que temos hoje, Koch (2002) diz que a concepção de leitura decorre da concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se adote.

Adotada a concepção focada no sujeito, Koch (2002) a define como *“Foco no Autor”*. Nessa concepção a leitura é entendida como a atividade de captação das idéias do autor, deixando de lado as experiências e os conhecimentos do leitor, o que é lastimável.

Na concepção com foco na língua, definida por Koch (2002) como concepção de *“Foco no Texto”*, a leitura é entendida como mera decodificação do texto, pois tudo que o leitor precisa é decodificar o texto, tudo que o leitor precisa saber está dito no texto.

Sabemos que essa concepção não é a adotada por nós, professores e pesquisadores compromissados com a educação, entretanto, segundo Solé (1998, p.52), ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar. Baseada nesse pressuposto, a autora defende que o ensino do código deve-se fundamentar em contextos significativos para a criança, e não em situações de ensino do código isoladas e descontextualizadas, então essa concepção, focada no texto, pois ler vai além de decodificação.

Diferente das concepções anteriores, na concepção com Foco na interação autor-texto-

leitor, Koch (2002) define a leitura como um processo interativo. O sentido de um texto é construído na interação texto-sujeito.

Para essa concepção, ler é muito mais do que decifrar, do que passar os olhos e captar significado, como nos foram apresentados, nos verbetes dos dicionários, os significados de “ler”. Para essa concepção, ler é compreender, é construir sentido.

Se ler é construir sentidos, pressupõe-se que o sentido não está pré-determinado no texto, mas que será elaborado num processo que sugere trabalho, ação entre pessoas, em um movimento dialógico determinado por vários fatores: a situação comunicativa, as identidades sócio-históricas dos sujeitos envolvidos, os seus interesses e objetivos etc.

Ainda de acordo com essa concepção, Wanderley Geraldi (2003, p.98) afirma que um texto é um produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém. Assim, o leitor precisa compreender o que o texto diz, quem diz, por que diz e como diz, pois, a partir dessas respostas, ele produzirá sentido ao que leu.

Muito mais do que colecionar informações, o aluno deve saber relacioná-las e tirar conclusões a partir delas e, para isso, o texto mostra-se imprescindível, pois “*é um lugar de correlações* (GERALDI, 1997: 23)”.

Portanto, para um ensino produtivo com textos, é preciso abandonar a noção do que se entendeu tradicionalmente por texto: a de que ele é o produto, o resultado ou efeito, algo pronto e acabado, que sai da cabeça de um autor e que, portanto, deve aderir à sensibilidade do leitor.

Segundo Bortone (2005), para que a compreensão do texto seja feita com competência em sua íntegra, é necessário que o leitor alcance as quatro dimensões ou propriedades do texto. Sendo elas:

Primeiro, “o contexto” que engloba entre outros aspectos, a intencionalidade e a informatividade (informações novas ou já conhecidas que um texto traz), que contribuem para situar o texto numa dimensão sociocomunicativa.(aquela dimensão que está vinculada ao contexto social e

cultural em que se insere o texto; é a relação do mundo real com o textual). Segunda, “o texto” que é a coesão, o vocabulário do texto, a coerência. Terceira, “infratexto” – que são as informações implícitas (entre linhas, superficiais). Quarta, “o intertexto” - quando lemos um texto e percebemos nele marcas e ou referências a textos anteriormente lidos, estamos diante de uma intertextualidade. Se essa referência é feita com a intenção de modificar o sentido do texto original, estamos diante de uma paródia (BORTONE, 2005, p.13-15).

Para que isso ocorra, nossos alunos devem ser confrontados em sala de aula com os diversos tipos<sup>7</sup> e gêneros textuais que os circundam na sociedade em que vivem.

Confirmando esta afirmação, Bazerman (2005) diz o seguinte:

*(...) interpretar a correspondência mais simples, do tipo que oferece cartões de crédito, requer uma compreensão, entre outras coisas, do sistema postal, da propaganda e das malas diretas, de promessas feitas, dos sistemas modernos de bancos, das transações internas, do pagamento de cheques e da concorrência entre os vários fornecedores de crédito. (BAZERMAN, 2005, p.84)*

De acordo com Marcuschi (2005, p.19):

*(...) os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo. (...) os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornável em qualquer situação comunicativa (...) Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. (MARCUSCHI, 2005, p.22-23, grifos do autor).*

Marcuschi (2005) e Bazerman (2005), descritos acima, defendem a mesma idéia, de

---

<sup>7</sup> Segundo Marcuschi usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de seqüência definida pela natureza lingüística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*. (MARCUSCHI, 2005, p.22, grifos do autor).

que a escola precisa trabalhar uma diversidade textual dentro de sala de aula, para que os alunos possam fazer uso desses textos em suas práticas sociais. Corroborando com esta idéia, Bortone (2004a, p.20-22) afirma que, para que haja a compreensão de um texto, é necessário confrontar os alunos com uma vasta variedade de gêneros textuais.

Como podemos ver, Marcuschi afirma que é a necessidade de uso de certa tecnologia “*e suas interferências nas atividades diárias*” (MARCUSCHI, 2005, p.20) que organizam novos gêneros. Ou seja, as necessidades de uso da tecnologia originaram, por exemplo, o gênero textual carta eletrônica ou bate-papo por computador.

Isso significa dizer que a escola deveria valorizar os novos gêneros textuais que surgem na sociedade, entendendo isso como um processo natural. Deve, também, incorporar esses novos gêneros às atividades desenvolvidas, a fim de manter diálogo com o contexto social mais amplo do qual todos fazemos parte.

Observa-se que esses pesquisadores estão de acordo com os PCN de 1ª a 4ª série (p.42-43). Os Parâmetros também afirmam que para aprender a ler, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato; é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes.

Assim, a escola deveria proporcionar a ampliação dos gêneros e tipos textuais trabalhados em todas as disciplinas para que os alunos aperfeiçoem os seus conhecimentos sobre as estruturas textuais. Não obstante isso, os professores, muitas vezes, dependem exclusivamente do livro didático para o trabalho textual. É necessário, pois, analisarmos em que medida isso interferirá na formação do aluno enquanto leitor e se é possível, mesmo com o trabalho baseado no uso desse tipo de material, contribuir para o processo de letramento.

### 3.5 Uma perspectiva sociolingüística de leitura

A Sociolingüística muito tem contribuído para os avanços na pesquisa das questões educacionais em muitos países do mundo, inclusive no Brasil, pelo menos nos últimos vinte anos. Com base em tais pesquisas, vários estudos têm sido incentivados com o objetivo de construir novas metodologias que auxiliem os professores a desenvolver em seus alunos as habilidades cognitivas necessárias a uma aprendizagem mais ampla, a competência comunicativa (BORTONI, 2004) destes alunos e a sua capacidade de desempenhar tarefas escolares cotidianas, como ler e escrever com proficiência.

Entretanto, esta não é uma tarefa fácil, pois tratar de problemas educacionais é uma ação que envolve questões mais abrangentes e não apenas aquelas restritas ao ambiente escolar. Além das consideradas como puramente pedagógicas, existem outras que estão subordinadas a temas sociais graves, relacionados à desigualdade na distribuição do capital monetário, que por sua vez gera a desigualdade social.

Quando o aluno chega à escola ele traz em sua bagagem uma história de pelo menos seis anos de fala de língua portuguesa brasileira desenvolvida em seu um domínio social (BORTONI, 2004, p.23). A autora define domínio social como um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo papéis sociais com seus pais, amigos, familiares em geral. Então, quando nosso aluno chega à escola, ele traz consigo várias marcas: de oralidade, sociais e culturais.

Sabemos que essas marcas interferem no desenvolvimento da criança, pois, se temos um aluno oriundo de família leitora, teremos uma grande chance de ter alunos leitores, entretanto, se tivermos pais analfabetos ou que não têm o hábito da leitura, teremos um grande problema. Aliás, já temos esse problema, pois sabemos que apenas 26% da população entre 15 a 64 anos lê com proficiência, isso, é claro, está estampado em todos os sistemas de

avaliação brasileira.

Então, se sabemos tudo isso, é preciso pensar em nosso aluno como um ser em desenvolvimento, com uma história cheia de experiência, portanto esse é o nosso ponto de partida para o desenvolvimento cognitivo de nossos alunos.

Alguns pesquisadores (ERICKSON, 1987 e BORTONI, 2004) são a favor de uma prática escolar desenvolvida dentro de uma pedagogia culturalmente sensível, cujo objetivo é fazer com que a sala de aula seja um ambiente de participação social, de desenvolvimento comunicativo e de outros eventos que façam parte da cultura dos alunos. Isso tende a fazer com que o conhecimento seja mais facilmente transmitido e apreendido e que haja maior estímulo para o desenvolvimento de processos cognitivos que se ligam aos processos sociais que o aluno conhece.

Nessa pedagogia culturalmente sensível o professor deve trabalhar atividades e interação que levem em conta as diferenças culturais, restaurando o interesse e o ânimo dos alunos de classes desprestigiadas em relação às atividades escolares. Essas diferenças culturais, que podem funcionar como barreira na comunicação, passam a ser vistas como recursos que são utilizados para a ampliação do conhecimento do aluno. O que era visto como deficiência passa a ser visto como fonte de construção.

Na sala de aula nossos alunos deparam-se, diariamente, com textos constantes nos livros didáticos que fogem à realidade deles. Mas isso não seria problema se esses textos fossem trabalhados em interação, ou seja, se após a leitura os alunos pudessem extrapolar o texto, expondo suas interpretações a partir do texto lido. Poderiam, ainda, analisar as palavras que não são cotidianas em seu meio social, que não pertencem a seu repertório lingüístico, e que às vezes impedem a compreensão do texto. Essa ação levaria a uma aprendizagem real, significativa, sairia do abstrato para o concreto, ou seja, teria um significado para o aluno, um aumento de conhecimento e a formação de um sujeito letrado.

A leitura desses textos deveria envolver não só a decodificação, mas a compreensão, a percepção afetiva e a avaliação dos alunos diante do texto.

Segundo Dell'Isola (2001), a leitura é produzida diferentemente, variando de pessoa para pessoa, e ocorre à medida que o leitor interage com o texto. *“A leitura é um processo interativo entre indivíduos socialmente determinados e está vinculada a estrutura sociocultural definidas.”* (p.223).

Ainda, na mesma autora (p.231), podemos conferir uma pesquisa sobre prática de leitura em sala de aula com alunos de classes sociais A e B. Neste estudo ela aponta o professor como um catalisador, que cria oportunidades para os alunos entrarem em contato com a diversidade sociocultural por meio de inferências, através da leitura.

Ela define inferência como *“um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto... é pois, uma operação mental em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras dadas.”* (DELL'ISOLA, 2001, p.44)

Então, a inferência é uma operação que os leitores desenvolvem enquanto estão lendo um texto, ou após terem completado a sua leitura. O texto serve de estímulo para a geração de inferências. Essas inferências novas servem para o leitor buscar, fora do texto, informações, dados, experiências adquiridos em sua vida, ou seja, ele traz para o texto um universo de conhecimentos que foram assimilados no meio social em que se integra ou em que se está integrando.

Como podemos observar, a autora vê a leitura como um processo de interação, de construção, texto-leitor-social-cultural, assim, a escola deveria estar inserida em um modelo de engenharia, para auxiliar o aluno a utilizar os elementos constitutivos da construção de sentido: o texto, os sujeitos interlocutores, o contexto sócio-histórico, o explícito e o implícito, para que o indivíduo possa agir criticamente e criativamente na sociedade,



construindo significados ou resignificando os próprios significados.

Embora algumas críticas tendam a apontar a Sociolingüística como algo voltado apenas para a micro realidade de sala de aula, é notório que isso verdadeiramente não ocorre. O que a Sociolingüística faz é buscar respostas para questões educacionais dentro do universo da escola. Com isso, ela envolve-se em temas consideravelmente mais amplos que se inserem no contexto social maior, conciliando os aspectos micro e macro do processo. E é para esse contexto que a escola deve preparar o indivíduo.

### **3.6 Uma perspectiva cognitiva e interacional**

Contribuindo com a discussão anterior, Vygotsky (1998), por exemplo, afirma que a aprendizagem é produto da ação dos adultos que fazem a mediação no processo de aprendizagem das crianças. Nesse processo de mediação, o adulto usa ferramentas culturais, tais como a linguagem e outros meios. Para Vygotsky, a aprendizagem, é mais do que um processo de assimilação e acomodação, como alegava Piaget, é um processo de internalização, no qual a criança domina e apropria-se dos instrumentos culturais como os conceitos, as idéias, a linguagem, as competências e todas as outras possíveis aprendizagens. Para ele, portanto, o desenvolvimento dos processos cognitivos superiores é resultado de uma atividade mediada.

Vygotsky (1991) fornece-nos uma pista sobre o papel da ação docente: o professor é o mediador da aprendizagem do aluno, facilitando-lhe o domínio e a apropriação dos diferentes instrumentos culturais, mas a ação docente somente terá sentido se for realizada no plano da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Segundo esse autor, a ZDP é o espaço entre o que o aprendiz pode realizar sem qualquer assistência e o que consegue mediante assistência de um par mais experiente. Há que se considerar ainda na teoria sócio-histórica legada por

Vygotsky a ênfase nas relações interpessoais: a aquisição do conhecimento, como um atributo intrapessoal, processa-se por meio da ação entre pessoas.

Nesse sentido, Vygotsky (1991, p.125) afirma que:

O sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluído e dinâmico, que apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido.

Subjacente a esse conceito está o conceito de “andaime” (tradução de *scaffolding*, do inglês). O termo foi introduzido pelo psicólogo norte-americano Jerome Bruner (1983). É um termo metafórico que se refere à assistência visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz, em qualquer ambiente social, ainda que o termo seja mais empregado no âmbito do discurso de sala de aula (BORTONI-RICARDO e SOUSA, 2006).

Na tradição do discurso de sala de aula, os andaimes são associados com as iniciações de um ato de fala pelo professor e com suas avaliações das respostas dos alunos.

Estamos considerando aqui o modelo tripartite: IRA – iniciação – resposta – avaliação, tradicionalmente usado na análise do discurso de sala de aula, que se compõe de um turno de iniciação pelo professor – geralmente uma pergunta ou uma problematização, seguido sucessivamente da resposta dos alunos e da avaliação, correção ou expansão pelo professor. (BORTONI-RICARDO e SOUSA, 2006).

Todas essas estratégias dão ao aluno a oportunidade de “reconceptualizar” o seu pensamento original, seja na dimensão cognitiva seja na dimensão de sua competência comunicativa.

Nesta pesquisa utilizamos o andaime para ajudar os alunos, caso necessário, a resolver as questões da Prova Brasil. Uma característica básica do processo de andaimes é o

estabelecimento de uma atmosfera positiva entre professor e alunos, por meio de ações simples, como a de se ouvirem e se ratificarem mutuamente, como aprendemos na Pedagogia de Paulo Freire. (BORTONI-RICARDO, 2005)

Observa-se que o trabalho com variados gêneros textuais e tipos textuais, somados à prática da andaimagem, favorece uma interação positiva e produtiva entre professor, aluno e texto, resultando em um elemento facilitador da sua mediação pedagógica.

Deve-se esclarecer que nesta pesquisa, os textos utilizados foram os mesmos aplicados na avaliação da Prova Brasil 2005, da 4ª série do ensino fundamental, visando a analisar a compreensão e a construção de sentido pelos alunos, após a leitura.

## **4 A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Neste capítulo abordaremos um aspecto específico: O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica no Brasil, o seu significado, a sua metodologia e os seus resultados.

### **4.1 SAEB**

A partir da última década do século XX, em consonância com a tendência mundial, assistimos no Brasil a iniciativas de avaliação direcionadas aos diversos níveis de nossos sistemas de ensino, implementadas pelo governo federal e reproduzidas, em seus pressupostos epistemológicos e características, por governos estaduais e municipais.

Essas avaliações tinham como meta encontrar caminhos para solucionar alguns dos problemas educacionais. Entretanto, apenas mostravam o problema, mas não propunham solução.

Em 1988, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), uma ação do Governo Brasileiro, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na sua Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), sendo um dos mais amplos esforços empreendidos em nosso País no sentido de coletar dados sobre alunos, professores, diretores de escolas públicas e privadas em todo o Brasil.

O SAEB, a partir deste marco, começou a ser aplicado a cada dois anos, desde 1990, e avalia o desempenho dos alunos brasileiros da 4ª e da 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa (Foco: Leitura) e Matemática (Foco: resolução de problemas). A participação no SAEB é voluntária. Cabe ressaltar, porém,

que o comprometimento dos participantes é fundamental para a qualidade dos resultados apurados.

A partir de 2005, o SAEB passou a ser composto por duas avaliações, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). (INEP, 2007)

A ANEB é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação, e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a ANEB recebe o nome do SAEB em suas divulgações. É um exame bienal de proficiência, em Matemática e em Língua Portuguesa (leitura), aplicado em amostra de alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio.

Desenvolvido pelo INEP, é a primeira iniciativa brasileira, em âmbito nacional, no sentido de conhecer o sistema educacional. Coleta dados sobre a qualidade da educação no País e procura conhecer as condições internas e externas que interferem no processo de ensino e aprendizagem, por meio da aplicação de questionários de contexto respondidos por alunos, professores e diretores, e por meio da coleta de informações sobre as condições físicas da escola e dos recursos de que ela dispõe.

Permite, ainda, acompanhar a evolução da qualidade da Educação ao longo dos anos, sendo seus resultados utilizados pelo MEC e pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação para definição de ações voltadas para a solução dos problemas identificados, assim como no direcionamento dos seus recursos técnicos e financeiros às áreas prioritárias.

A ANRESC é mais extensa e detalhada do que a ANEB e o seu foco está em cada unidade escolar. Pelo seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil nas suas divulgações e será apresentada no capítulo seguinte.

## **4.2 Prova Brasil**

A ANRESC - Prova Brasil produz informações sobre o ensino oferecido por município e escola, individualmente, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros e a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas.

A sua primeira edição ocorreu em novembro de 2005, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação. Foi realizada em 5.398 municípios de todas as unidades da Federação, avaliando 3.306.378 alunos de 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental, distribuídos em 122.463 turmas de 40.920 escolas públicas urbanas com mais de 30 alunos matriculados na série avaliada.

Além das provas, os alunos responderam a um questionário que coletou informações sobre seu contexto social, econômico e cultural.

Nesta pesquisa utilizaremos as questões da Prova Brasil, 4<sup>a</sup> série, para analisarmos a questão da compreensão leitora dos alunos, por meio de protocolo verbal.

## **4.3 Metodologia da Prova Brasil**

Do ponto de vista metodológico, a Prova Brasil adota o marco teórico e os mesmos procedimentos e técnicas do SAEB, como, por exemplo: matrizes de referência, testes padronizados para medir o que os estudantes demonstram saber e são capazes de fazer nas áreas de conhecimento; padronização dos trabalhos de campo; uso da Teoria de Resposta ao Item e de Escalas de Proficiência para análise de dados e apresentação de resultados.

A Prova Brasil não pretende avaliar cada aluno individualmente. Seus objetivos se concentram na produção de informação sobre os níveis de aprendizagem demonstrados pelos

alunos, por unidade escolar e respectivas redes. Daí a utilização de uma metodologia de montagem de provas que proporcione a melhor informação possível a respeito do desempenho do grupo de estudantes.

Os cadernos de prova são montados com base na metodologia denominada Blocos Incompletos Balanceados (BIB), constituída de uma combinação de 7 blocos de 10 itens de 4ª série e de 12 itens de 8ª, por área avaliada. Dessa forma, é possível medir conteúdos e habilidades com maior amplitude.

Na sua primeira edição, em novembro de 2005, cada aluno da 4ª série respondeu a dois blocos de Leitura e dois blocos de Matemática, sendo 20 itens de Língua Portuguesa e outros 20 de Matemática. Obteve-se, assim, mais informação sobre o que foi avaliado, sem a necessidade de aplicação individual de provas excessivamente longas.

Por adotar a mesma metodologia do SAEB, a Prova Brasil utiliza itens como o que pode ser conferido no anexo 2. O exemplo ali apresentado foi empregado na edição de 2003 do SAEB.

Essa questão foi aplicada no protocolo verbal piloto, conforme Anexo “2”, ao final deste estudo. Tal item foi elaborado com base nas matrizes de referência, validadas nacionalmente. Essas matrizes reúnem o conteúdo a ser avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos (nos seus diversos níveis de complexidade).

Para a elaboração das matrizes de referência, optou-se pela definição de descritores. Esses, por sua vez, traduzem uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos. Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens das testes das diferentes disciplinas.

Na Prova Brasil 2005, descritores e itens foram selecionados de forma a refletir a

natureza das operações mentais que caracterizam cada uma das competências e habilidades definidas como relevantes.

As matrizes de referência são um documento na qual estão descritas as orientações para a elaboração dos itens dos testes do SAEB. Item é a denominação adotada para as questões que compõem a prova. Essa nomenclatura deve-se ao entendimento de que o termo item refere-se a questões que abordam com preponderância uma única dimensão do conhecimento.

Para a sua composição, foi realizada uma consulta às propostas curriculares dos estados brasileiros, alcançando-se uma síntese do que havia de comum entre elas. Todavia, como se sabe, há uma grande distância entre o currículo proposto e o ensinado de fato. Por isso, o INEP consultou professores das capitais brasileiras regentes das redes municipal, estadual e privada na 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e ainda examinou os livros didáticos mais utilizados nas mesmas redes e séries, para validar a listagem inicial.

Em seguida, foram incorporadas análises de professores e especialistas nas áreas do conhecimento avaliadas pelo SAEB. Decorrente destas análises, a opção teórica adotada é a que pressupõe a existência de competências cognitivas<sup>8</sup> e habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Os conteúdos associados às competências e habilidades desejáveis para cada série e ainda, para cada disciplina foram subdivididos em partes menores, cada uma especificando o que os itens das provas do SAEB devem medir, estas unidades são denominadas “descritores”.

---

<sup>8</sup> Competências cognitivas: diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas. As habilidades instrumentais referem-se especificamente ao plano do saber fazer e decorrem, diretamente, do nível estrutural das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades. Isto é, a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles” (PERRENOUD, 1993).



Cada descritor dá origem a diferentes itens e, a partir das respostas dadas a eles, verifica-se o que os alunos sabem e conseguem fazer com os conhecimentos adquiridos. Por exemplo: a partir de textos curtos, como contos infantis, histórias em quadrinhos e convites, os alunos da 4ª e da 8ª séries:

- localizam informações explícitas que completam literalmente o enunciado da questão;
- inferem informações implícitas;
- reconhecem elementos como o personagem principal;
- interpretam o texto com auxílio de elementos não-verbais;
- identificam a finalidade do texto;
- estabelecem relação de causa e consequência, em textos verbais e não-verbais; e
- conhecem expressões próprias da linguagem coloquial.

A aplicação dos testes e dos questionários é feita por profissionais especialmente contratados e capacitados para essa atividade. Eles utilizam procedimentos padronizados e controlam o tempo da aplicação dos instrumentos utilizados pelo SAEB.

Os resultados obtidos na aplicação dos testes e dos questionários da Prova Brasil são apresentados em uma escala de desempenho por disciplina, expressa por numerais. Como os números indicam apenas uma posição, faz-se uma interpretação pedagógica dessa escala para que os números passem a ter significado.

São nove os níveis que explicam o desempenho em Língua Portuguesa: 125, 150, 175 e assim sucessivamente, até o nível 350. Em Matemática, a escala é composta por dez níveis, que vão do 125 ao 375. As escalas das duas áreas variam de 25 em 25 pontos.

Os níveis das escalas são interpretados em termos de competências e habilidades dos estudantes, contendo uma descrição do desenvolvimento demonstrado pelos alunos nas respostas aos itens da prova. O desempenho é apresentado em ordem crescente e cumulativa.

Estudantes posicionados em nível mais alto da escala já desenvolveram as competências e habilidades deste nível, bem como os dos níveis anteriores.

A escala é única para cada disciplina e permite apresentar, em uma mesma métrica, os resultados de desempenhos dos estudantes das 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental.

Pela escala, pode-se verificar que percentual de alunos já construiu as competências e habilidades requeridas para cada uma das séries avaliadas, quantos ainda estão em processo de construção do que seria adequado para a série e quantos estão acima do nível.

Faz-se necessário considerar, entretanto, que não é esperado dos alunos da 4<sup>a</sup> série o alcance dos níveis finais da escala, pois essa representa as habilidades desenvolvidas ao longo de todo o percurso do ensino fundamental.

O boletim publicado na Revista Nova Escola, em fevereiro de 2007, apresenta as competências consideradas em cada um dos níveis da escala na disciplina Língua Portuguesa.

### **Quadro 1 – Competências consideradas em cada um dos níveis da escala na disciplina Língua Portuguesa**

---

#### **BOLETIM DO ALUNO BRASILEIRO**

---

Veja como são apresentadas as notas da Prova Brasil e as competências consideradas em cada um dos níveis da escala na disciplina de **LÍNGUA PORTUGUESA**

---

**Até 125** Lê textos curtos, como contos infantis e gibis; localiza informações explícitas e deduz as implícitas; reconhece o personagem principal, os elementos não verbais e a finalidade de um texto; e domina a linguagem coloquial.

---

**Até 150** Localiza informações explícitas em textos narrativos, poéticos, informativos e em anúncio de classificados; deduz informações e identifica o perfil de determinada personagem; e interpreta elementos gráficos em gibis e poemas.

---

**Quadro 1 – Competências consideradas em cada um dos níveis da escala na disciplina Língua Portuguesa (continuação)**

---

**BOLETIM DO ALUNO BRASILEIRO**

---

**Até 175** Entende narrativas mais complexas e incorpora novos tipos de texto como matérias de jornal, verbetes de enciclopédia, poemas longos e prosa poética. Identifica o efeito de sentido produzido pelo uso da pontuação, efeitos de humor e o significado de uma palavra pouco usual, as marcas lingüísticas que diferenciam o estilo de linguagem em textos de gêneros distintos. **O ALUNO BRASILEIRO DE 4ª SÉRIE ESTÁ NESTE NÍVEL: NOTA 175,52**

---

**Até 200** Reconhece algumas figuras de linguagem, como uma metáfora; identifica o desfecho de um conflito, a organização temporal da narrativa e o tema de um poema; e estabelece relação entre textos verbais e não verbais de diferentes gêneros.

---

**Até 225** É capaz de distinguir o sentido metafórico e o literal de uma expressão; compreende o sentido de textos longos com temáticas e vocabulário complexos e localiza informações em texto instrucional, narrativo, argumentativo e poético.

---

**Até 250** Demonstra capacidade de síntese; identifica a finalidade de uma fábula, de uma anedota e de uma história em quadrinhos; consegue distinguir os efeitos mais sutis de humor em um texto irônico.

---

**Até 275** Em textos longos, com tema e vocabulário complexos, identifica relação lógico discursiva marcada por locução adverbial de lugar, advérbio de tempo ou termos comparativos; diferencia a parte principal das secundárias em texto informativo que recorre à exemplificação.

---

**Até 300** Reconhece as marcas lingüísticas que identificam o locutor e o interlocutor no texto, caracterizadas por expressões idiomáticas.

---

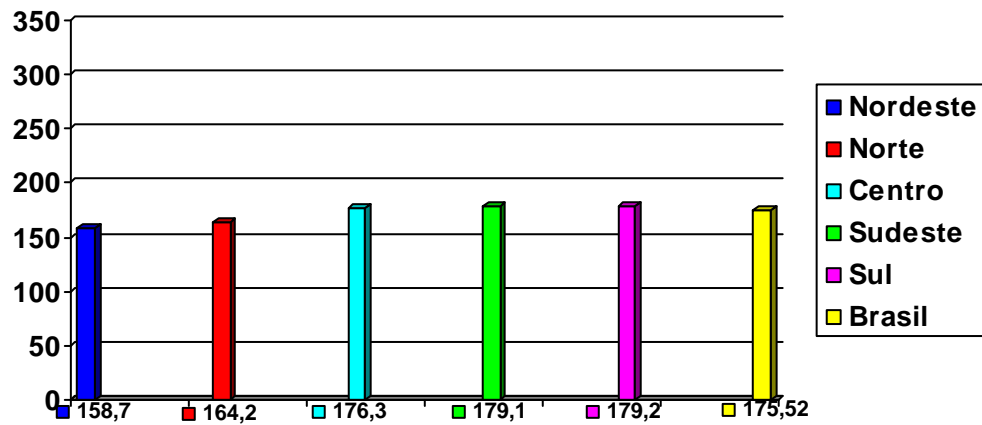
**Até 325 e 350** Esses níveis envolvem somente conteúdos de 8ª série.

---

**Fonte:** Revista Nova Escola, Fev/2007.

Como dito anteriormente, não é necessário que o aluno de 4ª série atinja a escala até 350, entretanto não é aceito que os alunos fiquem com uma nota tão baixa, como a apresentada nesse boletim e no gráfico que se segue.

Gráfico 1 – Prova Brasil, 2005.



Fonte: INEP, 2005.

A leitura desse gráfico traduz o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa, sendo que a média nacional para a 4ª série da rede urbana é de 175,52. Esses alunos são capazes de entender expressões com discurso indireto, compreender narrativas de temática e vocabulário complexos, identificar marcas dos distintos gêneros de texto e a finalidade de um texto jornalístico, entre outras habilidades.

Como a escala é cumulativa, os estudantes também possuem todas as habilidades descritas nos pontos mais baixos, como interpretar histórias em quadrinhos e poemas, identificar temas de textos mais simples, inferir sentido de palavras em cantigas populares e expressões próprias da linguagem coloquial.

Sabe-se que é baixa a nota, isso está comprovado, conhecemos nossa realidade cabe, portanto, a tomada de consciência para mudar essa triste e dura verdade e transformar o Brasil em uma nação leitora.

## 5 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

*(...) o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”.*

(Paulo Freire, 2004, p. 97.)

A pesquisa em sala de aula insere-se no campo da pesquisa social e pode ser construída de acordo com o paradigma quantitativo, que deriva do Positivismo, ou do paradigma qualitativo, que provém da tradição epistemológica conhecida como Interpretativismo.

Sob esta interpretação, Interpretativismo, podemos encontrar um conjunto de métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa, dentre eles, a pesquisa qualitativa do tipo etnográfico.

Nesta pesquisa foi adotado este tipo de pesquisa, a de cunho etnográfico, pois o compromisso desta metodologia de pesquisa é com a interpretação das ações sociais e o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social, ou seja, ela busca entender, interpretar e explicar os fenômenos sociais, inserindo-se no contexto a ser pesquisado. Adotamos esta metodologia, porque acreditamos que é a que melhor se aplica ao nosso objeto de estudo.

Esse tipo de pesquisa, segundo Bortoni-Ricardo, *“tem sempre caráter interpretativo e se inicia com algumas perguntas exploratórias, postuladas com base na leitura especializada, na experiência de vida e no senso comum do pesquisador”* (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 237).

Com base em nossa questão central e em nosso objetivo geral, explicitado em capítulo um, surge à **asserção** geral desta pesquisa:

- Os alunos têm um mau desempenho na avaliação da Prova Brasil, porque as questões de compreensão de texto pressupõem conhecimentos de mundo que os alunos não detêm.

E, a partir dos nossos objetivos específicos, emergem as sub - asserções:

- Auxiliados pela pesquisadora, por meio de processos de andaimagem, os alunos conseguirão resolver as questões da Prova Brasil que não conseguiram resolver sozinhos.
- O professor não adota estratégias adequadas para o ensino de leitura em sala de aula.
- A escola não contempla em seu projeto político pedagógico projeto de leitura atualizado.

### 5.1 Situando a pesquisa etnográfica

A palavra etnografia - composta pelos radicais gregos *ethnoi* (termo antigo usado pelos gregos para referir os que não eram gregos, os bárbaros) - significa estrangeiro, e *grafo*, significa escrita, ou registro. O termo foi cunhado por antropólogos no final do século XIX, para indicar um tipo de estudo que consistia na descrição detalhada de culturas estranhas ao pesquisador.

A partir dos anos vinte, Malinowski (1992) preconizou que, apenas pela “*observação participante*”, seria possível ao pesquisador conhecer o outro em profundidade e superar os pressupostos evolutivos e o etnocentrismo (visão pela qual o homem branco europeu letrado seria superior a todos quantos apresentassem diferentes constituições, tanto físicas quanto de formas de vida e de pensamento).

Para isso, a etnografia deveria ser uma pesquisa intensiva, de longa duração: o

etnógrafo precisaria viver no local, aprender a língua nativa e, sobretudo, observar a vida cotidiana.

A primeira monografia etnográfica foi produzida em 1928 pela antropóloga Margareth Mead, da Universidade de Columbia. Ela fez da Educação objeto privilegiado da Antropologia no interior da escola. Sua obra buscava entender de que forma valores, gestos, atitudes e crenças eram inculcados nas crianças pelos adultos com o objetivo de formá-las para viver dentro da sua sociedade.

Depois da segunda guerra mundial, um número maior de etnógrafo passou a voltar a sua atenção não mais para a comunidade urbana européia, mas sim para ambientes educacionais. Esses pesquisadores foram influenciados pelos trabalhos pioneiros de Mead e Malinowski.

Para conduzir a sua pesquisa, o etnógrafo participava, durante extensos períodos, da vida diária da comunidade que está estudando, observando tudo o que ali acontecia; fazendo perguntas e reunindo todas as informações que podiam desvelar as características daquela cultura, que era o seu foco de estudo.

Posteriormente, a etnografia passou a ser utilizada para a organização de diferentes comunidades de fala<sup>9</sup>, nos seus traços de ordem social distintivos, construídos na interação, e, concomitantemente, em relação a outras comunidades mais abrangentes, das quais as comunidades específicas fazem parte.

Essa abordagem foi chamada por Hymes, em 1962, de "*Etnografia da Fala*", mais tarde denominada pelo mesmo autor de "*Etnografia da Comunicação*", terminologia adotada pelos sociolinguístas, de vez que essa designação extrapola os limites lingüísticos da análise, pressupondo um estudo que considera também os fatores socioecológicos da comunidade

---

<sup>9</sup> Comunidade de fala (HYMES, 74:51) é aquela que partilha regras para condução e interpretação de, pelo menos, uma mesma variedade de fala, incluindo seus padrões de uso. Por exemplo, o meio acadêmico constitui uma comunidade de fala.

pesquisada. Hymes (1974, p.5) propõe esse enfoque para estudar a forma e a função comunicativas em relação dialética.

O interesse pela comunicação humana é o ponto que aproxima a Lingüística da Antropologia, disciplinas nas quais a Etnografia da Comunicação se baseia. Assim, o seu objetivo central é estudar a linguagem e a comunicação por meio da investigação de comportamentos culturais.

Desse modo, as pesquisas etnográficas procuram descrever interações lingüísticas considerando uma gama de variáveis extralingüísticas que identifiquem a base social da comunicação. Esse enfoque também volta à atenção para a descoberta de padrões de regularidade que organizam o uso da linguagem em situações de fala, eventos e atos (SCHIFRIN, p.137-189).

Conforme Hymes (1962, pp.22-23), é de interesse etnográfico a análise preliminar de um quadro "ético"<sup>10</sup>, constituído de sete componentes envolvidos em qualquer evento de fala, considerando que eles ajudam a delinear e a perceber possíveis tipos de funções da linguagem, que podem estar presentes em determinado evento.

Segundo Erickson (1986, p.81), a metodologia da pesquisa etnográfica pressupõe:

- a) participação intensa do pesquisador na comunidade pesquisada;
- b) registro cuidadoso sobre o que acontece, por meio de anotações e/ou outros tipos de documentação, tais como gravações em áudio, vídeo;
- c) reflexão analítica e descrição detalhada sobre os dados coletados.

Ainda de acordo com o Erickson (1986, p.82-83), as questões centrais que norteiam o trabalho de campo etnográfico são:

---

<sup>10</sup> Êmico / ético - par de termos que caracteriza enfoques complementares para o estudo dos dados lingüísticos. O estudo ético é puramente físico e descritivo, enquanto o êmico trata das relações funcionais. A distinção recebeu destaque especial na teoria tagmêmica de Kenneth Pike (cf. Crystal, 1988:92).



1. Que está acontecendo, especificamente, na ação social em curso em um contexto particular?
2. Que significam as ações sociais para os interagentes no momento em que elas ocorrem?
3. Como os acontecimentos se organizam em padrões sociais, conforme princípios culturais adquiridos para a condução da vida cotidiana? Ou, em outras palavras, como o contexto influi nas ações dos interagentes?
4. Como o que está acontecendo em determinado ambiente se relaciona com acontecimentos em outros níveis do sistema? Por exemplo, como, em uma reunião acadêmica, relacionam-se as ações com as normas ou estatuto da universidade, ou com a política praticada naquela instituição em particular?
5. Como se comparam as formas de organização do dia-a-dia de um determinado ambiente com outras formas de organização social, em outros lugares e outras épocas?

Sendo a abordagem etnográfica essencialmente interpretativa e qualitativa, o ponto-chave para defini-la consiste na elucidação e na descrição, pelo pesquisador, dos significados imediatos ou locais das ações sociais do ponto de vista dos interagentes, conforme assevera Erickson (1986, p.78).

Em síntese, de acordo com Erickson (1986, p.83-85), para fazer uso da metodologia etnográfica é preciso:

1. Estranhar o óbvio ou o familiar, isto é, tornar visíveis os acontecimentos rotineiros por meio de uma documentação sistemática, a fim de desvelar as sutilezas, as nuances e as contradições do meio pesquisado;
2. Compreender as ações envolvidas no universo pesquisado por meio da documentação de detalhes concretos da sua prática;

3. Comparar os significados locais que os acontecimentos têm para as pessoas neles envolvidas;
4. Comparar diferentes contextos sociais para a compreensão do processo;
5. Compreender de forma comparativa o processo, além das circunstâncias imediatas do contexto local.

Um excelente exemplo de etnografia em sala de aula, cunhada nesses moldes, é da etnógrafa norte-americana Shirley Brice-Heath, que conduziu uma importante etnografia em uma comunidade do sul dos Estados Unidos, no período de 1969 a 1978, enfocando a vida social nas comunidades e no interior de suas escolas. Shirley estava interessada em saber como as pessoas usavam artefatos de letramento, como livros de história, jornais, mapas, papéis de parede etc., em atividades e eventos na sua vivência. O foco da sua pesquisa foi o modo de falar e de aprender de crianças em três comunidades: uma de comunidades negras, rural, de classe trabalhadora, uma comunidade branca, rural, de classe trabalhadora e uma de comunidade de classe média urbana etnicamente mista.

Outra pesquisa de natureza etnográfica que se tornou um modelo é a que foi conduzida pela professora de Havard, Courtney Cazden, no início dos anos 80. Cazden focalizou as dimensões de continuidade e descontinuidade entre lar e a escola na vida das crianças, dando atenção especial aos processos interacionais em sala de aula.

Assim como Brice-Heath, ela mostra que certos grupos sociais desenvolvem em casa atividades de letramento afins às atividades das escolas. Quando isso acontece, a transição das crianças do lar para a escola é mais facilitada.

Erickson (1990) afirma que a tarefa da pesquisa qualitativa do tipo etnográfica é descobrir o modo específico como padrões de organização social e de cultura, locais e não-locais relaciona-se às atividades de pessoas específicas quando elas escolhem como vão

conduzir sua ação social.

Assim, a pesquisa etnográfica não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações.

Spradley (1979) define etnografia com um sentido próprio: “*é a descrição densa de um sistema de significados culturais de um determinado grupo*”. Um teste bastante simples para determinar se um estudo pode ser chamado de etnográfico, segundo Wolcott (1975 *apud* LÜDKE & ANDRÉ, 1986), é verificar se a pessoa que lê esse estudo consegue interpretar aquilo que ocorre no grupo estudado tão apropriadamente como se fosse um membro desse grupo.

Em etnografia, os dados ditam o caminho teórico a ser conduzido durante as análises e os resultados da pesquisa; as hipóteses vão sendo construídas progressivamente à medida que os dados respondem ou não às perguntas que os agentes de pesquisa, junto com o pesquisador, formulam diante do objeto pesquisado.

Nesse sentido, a relação entre a teoria e a etnografia é caracterizada como uma relação imbricada na qual não é possível uma distinção. Assim sendo, poderíamos chamar essa não separação de práxis na pesquisa etnográfica.

Uma reflexão sobre a abordagem etnográfica de pesquisa que nos parece importante diz respeito ao desconhecimento dos pesquisadores sobre os princípios básicos da etnografia, à falta de clareza sobre o papel da teoria na pesquisa, à dificuldade em lidar teórico, metodológico e epistemologicamente com as questões da objetivação participante (BOURDIEU, 2004) e à observação participante (ERICKSON, citado em MATTOS, 2004), e ainda tem relação com o olhar relativizador do pesquisador de que nos falam André (1986 e 1995), Dauster (1994 e 1997) e Rockwell (1980), Spradley (1979) e Wolcott (1975 *apud* LÜDKE & ANDRÉ, 1986). Tais pontos podem não apenas comprometer, como inviabilizar

pesquisas educacionais de base etnográfica.

Retomando a questão que foi abordada anteriormente acerca da objetivação participante (BOURDIEU, 2004) e da observação participante (ERICKSON, citado em MATTOS, 2004). A proximidade do pesquisador com o objeto de pesquisa e sua aderência a ele resultam na dificuldade de se objetivar o objeto de pesquisa, de olhá-lo com o distanciamento necessário do seu campo de inserção, como, o diretor de uma escola em seu campo de atuação, o orientador pedagógico em seu trabalho de orientação. Para Bourdieu:

[...] a objetivação participante (e que é preciso não confundir com a “observação participante”, análise de uma – falsa - participação num grupo estranho) é sem dúvida o exercício mais difícil que existe, porque requer ruptura das aderências e das adesões mais profundas e mais inconscientes, justamente aquelas que, muitas vezes, constituem o “interesse” do próprio objeto estudado para aquele que o estuda, tudo aquilo que ele menos pretende conhecer na sua relação com o objeto que ele procura conhecer. [...] o trabalho de objetivação incide neste caso sobre o objeto <sup>11</sup> muito particular, em que se acham inscritas, implicitamente, algumas das mais poderosas determinantes sociais dos próprios princípios da apreensão de qualquer objeto possível [...]. (BOURDIEU, 2004)

A idéia de participação causa uma certa dificuldade na medida em que não estão claros os papéis a serem desempenhados pelos pesquisadores e pelos participantes da pesquisa. Na maior parte das vezes, o pesquisador investiga uma situação que lhe é muito familiar e, não raramente, colhe dados na própria escola em que atua como profissional.

Um grande risco em ambos os casos, mas certamente muito mais freqüente no segundo, é que a análise e a interpretação dos dados estejam marcadas por pré-conceitos, pré-suposições e por observações do senso comum. A pergunta então é a seguinte: como manter o distanciamento necessário para uma análise objetiva, como requer o trabalho científico?

Uma das formas de abordar tal questão tem sido o “estranhamento” - um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha. Como explica muito

---

<sup>11</sup> Em etnografia, a objetivação participante é a compreensão objetiva que o pesquisador tem do objeto e que passa a ser parte do seu universo de observador. Na observação participante, segundo Erickson, sua natureza é indicada pelo próprio nome do método, é a participação ativa com aqueles que são observados.

claramente Dauster (1989, p.5): “o processo de estranhamento não se revela a olho nu. Supõe ampla visão teórica e aproximações específicas ao objeto investigado”. Trata-se, portanto, de saber lidar com as percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases, levando, sim, em conta as experiências vividas, mas filtrando-as com o apoio do referencial teórico e de procedimentos metodológicos específicos, como a triangulação.

Além do que observam esses autores, Erickson (1989) ainda chama a atenção para a diferença entre a descrição pormenorizada e o estudo etnográfico. É preciso, segundo ele, não confundir a observação, como técnica de coleta de dados, com a metodologia de observação participante, que busca descrever os significados de ações e interações, segundo o ponto de vista de seus atores. A etnografia, diz ele, deve se centrar na descrição dos sistemas de significados culturais dos sujeitos estudados, o que vai muito além da descrição de situações, ambientes, pessoas ou da mera reprodução de suas falas e de seus depoimentos.

De forma geral, as novas direções da pesquisa etnográfica em educação vêm sugerindo uma crescente preocupação do investigador com questões de ética e de valor relativas aos sujeitos ou grupos investigados e ao “consumidor” da pesquisa: enfatiza-se a necessidade de justificativa clara e objetiva das opções e das interpretações do investigador e defendem-se formas de colaboração e parceria entre pesquisador e pesquisado, rompendo estruturas e relações de poder.

Fazer etnografia é, então, dar voz a uma minoria silenciosa; é caminhar em um mundo desconhecido; é abrir caminhos passando das contingências para a autodeterminação, para inclusão na escola, na vida social, no mundo da existência solidária e cidadã. Fazer etnografia é um pouco de doação de ciência, de dedicação e de alegria, de vigor e de mania, de estudo e de atenção. Fazer etnografia é perceber o mundo estando presente no mundo do outro, que parece não existir mais.

## 5.2 O campo e os sujeitos

Esta pesquisa está focada na análise da compreensão de leitura no contexto de uma 4ª série do ensino fundamental.

A escola onde foi realizada a pesquisa situa-se perto da residência da pesquisadora, por ser esse fato um facilitador de acesso e permanência no campo de pesquisa. Trata-se de um centro de ensino fundamental da rede oficial de ensino do Distrito Federal. Está localizada na Asa Norte de Brasília, atende no turno matutino e no vespertino, oferecendo o curso regular das séries iniciais do ensino fundamental.

A escola está localizada em um lugar muito privilegiado, ao lado de um parque ecológico. Além desse privilégio, observa-se, ao entrar na escola, um lugar muito agradável, organizado e limpo.

Os 5 (cinco) alunos e a professora sujeitos da pesquisa foram escolhidos a partir de uma conversa com a diretora, uma pessoa muito educada e compromissada com a educação, e com a vice-diretora da escola. Nessa conversa, apresentamos o objetivo deste trabalho e, então, indicaram a professora da 4ª série para que conversássemos a respeito da pesquisa e fizéssemos a proposta de parceria nessa jornada. Os alunos selecionados para participarem foram escolhidos aleatoriamente, através de sorteios.

Os alunos que participaram dos protocolos verbais são moradores da quadra 215 da Asa Norte, do Sudoeste, de Planaltina e dois alunos são do Varjão.

### 5.3 Os procedimentos e instrumentos desta pesquisa

#### 5.3.1 *Questionário*

Foi utilizado um questionário<sup>12</sup> para coletar os dados, com a finalidade de traçar um conciso perfil sociocultural dos estudantes da turma, procurando conhecer as práticas sociais letradas nas quais esses estão envolvidos.

Esse questionário contou com perguntas fechadas e foi elaborado, conforme Anexo “1”, tendo como referência o questionário aplicado aos alunos avaliados pela Prova Brasil, 2005, de Língua Portuguesa. A identidade dos alunos foi mantida em sigilo, a fim de preservá-los e possibilitar-lhes uma expressão autêntica, sem o receio de serem avaliados.

#### 5.3.2 *Análise documental*

Entendemos que, para compreendermos quais são os fatores que influenciam no trabalho com a leitura em sala de aula, é necessário analisar o próprio projeto pedagógico da escola, para sabermos como ele aborda a questão da leitura.

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2001, p.169)

consideram-se como documento [ desse projeto pedagógico] qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação. Regulamentos, atas de reunião, livros de frequências, relatórios, arquivos, pareceres, (...) No caso da educação, livros didáticos, registros escolares, programas de curso, planos de aula, trabalhos de alunos são bastante utilizados.

No mesmo sentido, Lükke e André (1986, p.38) afirmam que são considerados documentos “*quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano*”.

E complementam, dizendo que “*estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos,*

*roteiros de programas de rádio e televisão, até livros, estatísticas e arquivos escolares.”* (LÜKKE e ANDRÉ, 1986, p.38).

### **5.3.3 Entrevista**

Utilizamos ainda a entrevista, individual com o professor sujeito da pesquisa, procurando analisar o seu posicionamento acerca do trabalho com a leitura. Essa entrevista não foi gravada em áudio, pois não houve a aceitação do participante.

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2001, p.168) asseveram que, na pesquisa qualitativa, o pesquisador pretende, por meio da entrevista, “*compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana*”.

### **5.3.4 Protocolo verbal**

Utilizamos o protocolo verbal para averiguar a compreensão leitora de 5 alunos de 4ª série da Educação Básica. Esses alunos ao responderam a 3 questões da Prova Brasil 2005.

Segundo Newell e Simon (1972), protocolo verbal é a ação de pensar alto, enquanto se executa uma tarefa. Essa técnica tornou-se um marco da abordagem de processamento de informação, e é enfatizada na Teoria de Solução de Problemas porque se torna essencial conseguir dados suficientes sobre cada sujeito para identificar que informação ele tem e como a está processando.

Nesse protocolo os alunos leram as questões e tentaram respondê-las sozinhos. Caso não conseguissem a pesquisadora verificaria, a partir das observações e do questionamento que ela fizesse ao aluno, qual seria o obstáculo encontrado pelos alunos para responderem às questões.

---

<sup>12</sup> Os questionários não foram usados como objeto desta pesquisa. Esses dados não foram explorados. Tínhamos



Após, a pesquisadora criaria andaimes para que os alunos entendessem o comando e conseqüentemente respondessem às questões. Discuto o termo andaimes no referencial teórico.

### **5.3.5 Observação**

Foram observadas, durante três meses, entre maio e julho, aulas da professora participante da pesquisa. As observações não foram gravadas em áudio nem em vídeo, pois não tivemos a permissão da participante. Entretanto, foram anotados em um diário de bordo todos os fatos relevantes para nossa pesquisa.

Passamos esse tempo em sala para observarmos o modo como era desenvolvido o trabalho da leitura em sala de aula para verificarmos se nossa sub-asserção segunda, que a professora não trabalha a leitura em sala de aula, seria confirmada ou não.

## **6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

Este capítulo destina-se a analisar como se desenvolveram os alunos ao responderem as três questões da Prova Brasil 2005, em uma escola da rede pública do Distrito Federal, descrita no capítulo anterior. Pretende ainda analisar o trabalho da professora em sala de aula e analisar o projeto político pedagógico da escola.

Para isso, procuramos fazer uma narrativa do processo gradual que conduziu à obtenção de uma perspectiva clara do problema de pesquisa.

### **6.1 Protocolo verbal**

Inicialmente, nesta pesquisa acreditávamos que os alunos não sabiam ler porque encontravam algum obstáculo no vocabulário do texto, uma palavra que não fazia parte de seu repertório lingüístico, o que impediria a compreensão textual, acarretando conseqüentemente o mau desempenho nas pesquisas e em sala de aula.

Para que essa pesquisa ocorresse, escolhemos três questões (Anexos “5”, “6” e “7”) para a aplicação dos protocolos constantes nesta pesquisa, e cinco alunos de uma escola de Brasília descrita na análise documental deste trabalho. Essas questões foram aplicadas no SAEB de 2001, pois o relatório do SAEB Prova Brasil de 2005 saiu ao término da fase da pesquisa de campo. Tentamos ter acesso às questões da Prova Brasil, entretanto o INEP não nos disponibilizou.

Vale ressaltar que as questões em anexo são formuladas através da mesma matriz de referência utilizada na elaboração das questões da Prova Brasil.

Selecionamos questões de nível 1, 2 e 5 e trabalhamos com os descritores um, cinco e nove. O descritor um tem como objetivo localizar informações explícitas no texto; o descritor cinco consiste em interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso e o descritor nove consiste em identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

### **6.1.1 Descrição dos protocolos do descritor um, questão de nível dois**

Neste descritor (Anexo “5”) a informação a que este se referia podia ser localizada a partir de marcas que o texto trazia, isto é, a partir da base textual, o leitor encontraria uma informação explícita quando respondesse a perguntas do tipo: O quê? Quem? Onde? Como? Quando? Qual? Para quê?

A seguir, seguem as transcrições dos protocolos deste descritor.

#### **A1**

A pesquisadora (**P**) apresenta ao aluno 1 (**A1**) uma questão da Prova Brasil de 2005 e lhe pede que a leia e a resolva. (Convenções de transcrição: comentários da aluna durante a leitura estão em negrito entre [...], os comentários da pesquisadora entre (...); + indica pausa de aproximadamente 1 segundo e [R] indica risos).

1. **A1 – (Lendo o comando e a questão da prova Brasil) Leia o texto. Senhores Pais ou Responsáveis. Como é de conhecimento de todos, nossa escola promove ++habitualmente++(olha para a pesquisadora e diz que não é sempre, todo dia) (Interessante que ela volta à palavra hábito vista na primeira questão “Hábitos de cachorro”, e automaticamente liga habitualmente a hábito e me olha para que eu possa explicar isso, pois festa junina é somente em junho e não sempre. P explica que hábito pode ser também uma coisa que acontece as vezes , uma vez por ano, mas tende a acontecer sempre em um mesmo tempo, ou não, depende.**

**No caso da festa junina acontece em todo mês de junho. A1 balança a cabeça e continua a leitura)** uma festa junina que, neste ano, será realizada no próximo dia 15, a partir das 10h. Haverá barracas de comes e bebes, churrasco, cachorro quente, pipoca, algodão doce, quentão, vinho quente e refrigerantes. Haverá também barracas para divertimentos, especialmente das crianças, pescaria, argolas, tiro ao alvo, coelhinho, e todas aquelas brincadeiras tradicionais. Cada uma das classes apresentará uma dança apropriada para a ocasião e, no fi+final, após a coroação da Miss Caipira, faremos uma grande quadrilha, com os Professores e Funcionários. Solicitamos a colaboração dedos Pais e Alunos. Quanto maior for a arrecadação com a venda de votos, oferecimento de ++prendas++[brendas]+++ah+prendas. **(Neste episódio A1 tem dúvida na palavra prenda e lê brenda, mas logo descobre o significado e continua a leitura A1 continua a leitura)** e movimentação das barracas, maior será o benefício para a escola. Pretendemos ampliar nossa área de esportes, com a construção de uma quadra ++++polivalente o que, sem dúvida, trará benefícios para os alunos. Contando com a participação de todos, Antecipadamente agradece. A Direção.[Lendo a pergunta e as opções para a resposta] O texto faz um convite para (A) o aniversário do diretor. (B) a festa junina. (C) um baile de máscaras. (D) uma reunião de pais e mestres.

2. **P** - Qual é a resposta certa?
3. **A1** - Letra B.
4. **P** - Como descobriu que era a letra B, festa junina? **(P. pede explicação sobre o resultado atingido pela aluna).**
5. **A1** – **(Lê no texto)** Como é de conhecimento de todos, nossa escola promove ++habitualmente uma festa junina que, neste ano, será realizada no próximo dia 15, a partir das 10h. Haverá barracas de comes e bebes, churrasco, cachorro quente, pipoca,

- algodão doce, quentão, vinho quente e refrigerante. **(A1 volta ao texto e lê a parte que fala das comidas e barracas que terão na festa).**
6. **P** - E essas coisas só têm na festa junina? **(P. questiona novamente A1 para que haja mais explicação).**
7. **A1** - Não só na festa junina, mas aqui no texto **(aluna mostra no texto)** está escrito **(aponta no texto)** festa junina. **(A1 aponta para o texto para mostrar que estava escrito festa junina, por isso era um convite de festa junina).**
8. **P** - O que é miss caipira? **(pergunta a pesquisadora)**
9. **A1** - A rainha que dança da festa, a melhor menina que dança no dia é a miss caipira. **(A1 explica o critério que sua escola usa para escolher a miss caipira como a do texto).**
10. **P** - Muito bem! E para que seria usado o dinheiro da festa? Você sabe? **(Pesquisadora reforça positivamente a resposta e faz um novo questionamento).**
11. **A1** - Para construir uma quadra polivalente.
12. **P** - Você sabe o que é isso? **(pergunta a pesquisadora)**
13. **A1** - Não sei não.
14. **P** - Uma quadra. Aqui tem alguma quadra para vocês jogarem bola, basquete, vôlei ou futebol?
- P** - faz um andaime para explicar o que é uma quadra polivalente.
15. **A1** - Tem na praça.
16. **P** - É tipo aquela quadra da praça. Uma quadra polivalente dá para jogar basquete, vôlei, futebol e muito outros jogos.
17. **A1** - Então eu já sabia, mas não sabia esse nome.

## A2

A pesquisadora (**P**) apresenta ao aluno 2 (**A2**) uma questão da Prova Brasil de 2005 e lhe pede que a leia e a resolva. (Convenções de transcrição: comentários da aluna durante a leitura estão em negrito e entre [...] e os da pesquisadora entre (..); + indica pausa de aproximadamente 1 segundo).

1. **A2 - (Lendo o comando e a questão da prova Brasil)** Leia o texto. Senhores Pais ou Responsáveis. Como é de conhecimento de todos, nossa escola promove habitualmente uma festa junina que, neste ano, será realizada no próximo dia 15, a partir das 10h. Haverá barracas de comes e bebes, churrasco, cachorro quente, pipoca, algodão doce, quentão, vinho quente e refrigerantes. Haverá também barracas para divertimentos, especialmente das crianças, pescaria, argolas, tiro ao alvo, coelhinho, e todas aquelas brincadeiras tradicionais. Cada uma das classes apresentará uma dança apropriada para a ocasião e, no final, após a coroação da Miss Caipira, faremos uma grande quadrilha, com os Professores e Funcionários. Solicitamos a colaboração dos Pais e Alunos. Quanto maior for a arrecadação com a venda de votos, oferecimento de prendas e movimentação das barracas, maior será o benefício para a escola. Pretendemos ampliar nossa área de esportes, com a construção de uma quadra ++polivalente o que, sem dúvida, trará benefícios para os alunos. Contando com a participação de todos, Antecipadamente agradece. A Direção.**(Lendo a pergunta e as opções para a resposta)** O texto faz um convite para (A) o aniversário do diretor. (B) a festa junina. (C) um baile de máscaras. (D) uma reunião de pais e mestres.
2. **P - (A2 demonstrou proficiência leitora).**
3. **P - Qual é a resposta certa?**
4. **A2 - Letra B. (A2 afirma a resposta correta).**

5. **P** - Como descobriu que era a letra B, festa junina. (**P. questiona A2 para verificação do entendimento do texto**).
- 6.**A2** - Porque+[vixe] está escrita festa junina no texto, e ainda fala de barracas, pescaria, quentão e miss caipira.
7. **P** - (A2 - Confirma sua resposta com informações explícitas no texto).

### A3

A pesquisadora (**P**) apresenta ao aluno três (**A3**) uma questão da Prova Brasil de 2005 e lhe pede que a leia e a resolva. (Convenções de transcrição: comentários da aluna durante a leitura estão em negrito e entre [...] e os da pesquisadora entre (...); + indica pausa de aproximadamente 1 segundo).

1. **A3 – (Lendo o comando e a questão da prova Brasil)** Leia o texto. Senhores Pais ou Responsáveis. Como é de conhecimento de todos, nossa escola promove habitualmente uma festa junina que, neste ano, será realizada no próximo dia 15, a partir das 10h. Haverá barracas de comes e bebes, churrasco, cachorro quente, pipoca, algodão doce, quentão, vinho quente e refrigerantes. Haverá também barracas para divertimentos, especialmente das crianças, pescaria, argolas, tiro ao alvo, coelhinho, e todas aquelas brincadeiras tradicionais. Cada uma das classes apresentará uma dança apropriada para a ocasião e, no final, após a coroação da Miss Caipira, faremos uma grande quadrilha, com os Professores e Funcionários. Solicitamos a colaboração dedos Pais e Alunos. Quanto maior for a arrecadação com a venda de votos, oferecimento de prendas e movimentação das barracas, maior será o benefício para a escola. Pretendemos ampliar nossa área de esportes, com a construção de uma quadra ++polivalente o que, sem dúvida, trará benefícios para os alunos. Contando com a participação de todos, Antecipadamente agradece. A Direção.(**Lendo a pergunta e as**

2. **P. (A3 - demonstrou proficiência leitora)**
3. **P** - Qual é a resposta certa?
4. **A3** - Letra B.(**A3 - afirma a resposta correta**).
5. **P** - Como descobriu que era a letra B, festa junina. (**P - Questiona A3 para verificação do entendimento do texto**).
6. **A3** - Porque tem barraca, pescaria, miss caipira e também está escrito que é festa junina.
7. **P**- O que eles vão fazer com o dinheiro da festa.
8. **A3** - Fazer uma quadra para as crianças brincarem de bola.
9. **P** - Você sabe como será essa quadra polivalente.
10. **A3** - Eu não sei o que é polivalente, mas acho que é uma quadra para brincar de todos os jogos de bola.
11. **P** - Que jogos?
12. **A3** - Ah! +++ Vôlei, basquete, futebol e todos+++
13. **P** - Muito bem é isso mesmo.

#### **A4**

A pesquisadora (**P**) apresenta ao aluno quatro (**A4**) uma questão da Prova Brasil de 2005 e lhe pede que a leia e a resolva. (Convenções de transcrição: comentários da aluna durante a leitura estão em negrito e entre [...] e os da pesquisadora entre (...); + indica pausa de aproximadamente 1 segundo).



1. **A4 - (Lendo o comando e a questão da prova Brasil)** Leia o texto. Senhores Pais ou Responsáveis. Como é de conhecimento de todos, nossa escola promove habitualmente uma festa junina que, neste ano, será realizada no próximo dia 15, a partir das 10h. Haverá barracas de comes e bebes, churrasco, cachorro quente, pipoca, algodão doce, quentão, vinho quente e refrigerantes.++ Haverá também barracas para divertimentos, especialmente das crianças, pescaria, argolas, tiro ao alvo, coelhinho, e todas aquelas brincadeiras tradicionais. Cada uma das classes apresentará uma dança apropriada para a ocasião e, no final, após a coroação da +Miss Caipira, faremos uma grande quadrilha, com os Professores e Funcionários. Solicitamos a colaboração dedos Pais e Alunos. Quanto maior for a arrecadação com a venda de votos, oferecimento de prendas e movimentação das barracas, maior será o benefício para a escola. Pretendemos ampliar nossa área de esportes, com a construção de uma quadra poli+++[**polissílaba rs**] polivalente o que, sem dúvida, trará benefícios para os alunos. Contando com a participação de todos, Antecipadamente agradece. A Direção.**(Lendo a pergunta e as opções para a resposta)** O texto faz um convite para (A) o aniversário do diretor. (B) a festa junina. (C) um baile de máscaras. (D) uma reunião de pais e mestres.
2. **P** - pergunta a **A4** o motivo do riso e o porquê de polissílabo.A4 responde que a quadra é igual às polissílabas, palavras com mais de três sílabas. Então, tem mais de três jogos.

**Nota-se aqui que a aluna faz uma analogia do radical “poli”. poli- [ Do gr. pólys].**

**Muito, e demonstrou proficiência leitora.**

3. **P** - Qual é a resposta certa?
4. **A4** - Letra B.**(A4 - afirma a resposta correta).**
5. **P** - Como você sabe que é festa junina?

6. **P** - questiona A4 para verificação do entendimento do texto.
7. **A4** - Porque eu li aqui ô [mostra no texto] fala sobre + sobre + barracas ++ fala das comidas tradicionais da festa junina++ também fala de música caipira.
8. **P**- (**Interessante neste trecho que A4 ao invés de citar as comidas ela usou uma palavra para indicar “as comidas tradicionais”**)
9. **P** - Muito bem é isso mesmo.

### A5

A pesquisadora (**P**) apresenta ao aluno cinco (**A5**) uma questão da Prova Brasil de 2005 e lhe pede que a leia e a resolva. (Convenções de transcrição: comentários da aluna durante a leitura estão entre [...] e os da professora entre (...); + indica pausa de aproximadamente 1 segundo).

1. **A5 – (Lendo o comando e a questão da prova Brasil)** Leia o texto. Senhores Pais ou Responsáveis. Como é de conhecimento de todos, nossa escola promove habitualmente uma festa junina que, neste ano, será realizada no próximo dia 15, a partir das 10h. Haverá barracas de comes e bebes, churrasco, cachorro quente, pipoca, algodão doce, quentão, vinho quente e refrigerantes. Haverá também barracas para divertimentos, especialmente das crianças, pescaria, al+++al++argolas [**que palavra ruim de falar**], tiro ao alvo, coelhinho, e todas aquelas brincadeiras tradicionais. Cada uma das classes apresentará uma dança apropriada para a ocasião e, no final, após a coroação da Miss Caipira, faremos uma grande quadrilha, com os Professores e Funcionários. Solicitamos a colaboração dedos Pais e Alunos. Quanto maior for a arrecadação com a venda de votos, oferecimento de prendas e movimentação das barracas, maior será o benefício para a escola. Pretendemos ampliar nossa área de esportes, com a construção de uma quadra polivalente o que, sem dúvida, trará

benefícios para os alunos. Contando com a participação de todos, Antecipadamente agradece. A Direção. **(Lendo a pergunta e as opções para a resposta)** O texto faz um convite para (A) o aniversário do diretor. (B) a festa junina. (C) um baile de máscaras. (D) uma reunião de pais e mestres.

**Observa-se que a palavra “argola” não faz parte do repertório lingüístico da aluna, pois teve muita dificuldade de pronunciá-la.**

2. **A5** - É a festa junina. **(A5 - responde corretamente a questão)**
3. **P** - O que está escrita no texto que comprova que é a festa junina? **P** . quer confirmar a resposta de A5
4. **A5** - Todo o texto fala de coisa que tem na festa junina e ainda fala de dança e musica caipira e essas coisas são de festa junina. **(A5 - comprova com o texto e justifica sua resposta).**

Pretendeu-se, portanto, com este descritor, verificar a capacidade dos alunos de localizar uma ou mais informações objetivas marcadas no texto. A dificuldade dessa tarefa iria variar de acordo com a quantidade de informações que precisavam ser localizadas. Dependia, também, da relevância da informação e da familiaridade do leitor com o gênero textual e com o assunto nele tratado, bem como do tamanho do texto.

O texto-base deste item faz parte do conteúdo comunicativo entre escola e família. A estrutura é simples, e os vocábulos são fáceis. Todos esses fatores contribuíram para o alto nível de desempenho alcançado pelos alunos.

Neste item os alunos precisavam de habilidades de localizar determinada informação explícita no texto. Para isso, era necessário que eles, após uma leitura geral do texto e da questão proposta, soubessem retornar ao ponto do texto em que se encontrava a resposta que, neste caso, estava facilitada, pois se encontrava na primeira linha do primeiro parágrafo.

Todos os alunos que participaram do protocolo escolheram a alternativa correta “B”, demonstraram competência de leitura de textos simples e souberam encontrar informações de fácil localização no texto.

### ***6.1.2 Protocolos do descritor cinco, questão de nível cinco***

No descritor cinco (Anexo “6”) foram utilizados além de palavras, elementos não-verbais (fotos, gráficos, quadros), que visavam contribuir para a construção dos sentidos.

Às vezes, a imagem dispensa as palavras e, se o leitor tem habilidade em lidar com os elementos não-verbais, pode estabelecer relações, economizando recursos cognitivos e aumentando o grau de compreensão.

Esperava-se, com esse descritor, verificar se o leitor era capaz de relacionar e perceber como se completam informações advindas de fontes verbais e não verbais, na construção de significados para o texto.

O grau de dificuldade dessa questão dependia da quantidade de informações que o leitor deveria considerar e da familiaridade do leitor com o tipo de recurso gráfico e com o assunto tratado, bem como da saliência da informação relevante tanto no texto quanto no material gráfico, como se pode perceber no Anexo “6”.

O texto deste item constituiu um gráfico de barras (deitadas). Embora o assunto “hábitos de cachorro” fizesse parte do universo infantil, a forma como foi apresentado (tabela) exige do leitor familiaridade com esse gênero textual.

Para responder acertadamente à questão, era necessário associar o texto aos percentuais das barras.

## A1

A pesquisadora (**P**) apresenta ao aluno um (**A1**) uma questão da Prova Brasil de 2005 e lhe pede que a leia e a resolva. (Convenções de transcrição: comentários da aluna durante a leitura estão em negrito e entre [...] e os da pesquisadora entre (...); + indica pausa de aproximadamente 1 segundo).

1. **A1** - Nível 5 hábitos de cachorro+deita so+sobre os tapetes cinquenta por cento+ presente a chegada do dono sessenta e quatro por cento sobe na cama setenta e um por cento ++espera na porta do banheiro setenta e quatro por cento sobe no sofá oitenta e dois por cento ++entre os hábitos dos cachorros apontados na pesquisa +o mais comum é+ A deitar sobre os tapetes +B subir na cama + comer sob a mesa+ subir no sofá+++++

**P.** Aluna fica olhando para o texto e não responde.

2. **P** - Você sabe o que é hábito? **P.** pergunta **P.** para a aluna.

3. **A1** - Pelo que eu li acho que é uma coisa que faz todo dia, porque meu cachorro todo dia fica me esperando no portão quando dá a hora de eu chegar da escola+todo dia e no texto também tá falando de coisa que o cão faz todo dia não é mesmo?

**P.** Interessante que **A1** explica o que é hábito através dos hábitos de seu cachorro e ao final pede a afirmação da pesquisadora sobre sua explicação

4. **P** - Muito bem! São ações que praticamos todos os dias, no caso aqui do texto, as ações que o cão pratica diariamente.

**P.** lhe dá um reforço positivo.

5. **A1** - Bom então se é isso mesmo, deixe eu ver de novo+++

**P.** **A1** - volta ao texto e lê silenciosamente.

6. **P** - Você sabe o que significa esse símbolo aqui? – pesquisadora aponta para o símbolo %.

7. **A1** - Mais ou menos.

8. **P** - O que você sabe desse símbolo?

Pesquisadora insiste para que A1 responda o que sabe sobre porcentagem

9. **A1** - Sei que é de 1 a 100, então o tudo de uma coisa é 100 e a metade é 50, então peraí++++ah! é++ a letra D ó++82 por cento, isso é quase perto do 100 por cento e+ cem por cento é o todo, então 82 por cento é quase o todo certo?

Para explicar o que era porcentagem A1 busca recursos das operações de adição e subtração, fração e idéia de maior e menor e consegue resolver a questão.

10. **P** - Muito bem você acertou.

Entre as principais evidências fornecidas por este protocolo, vale ressaltar que a aluna sabe o que são hábitos e porcentagem e explica com muita propriedade o significado dessas palavras, mesmo não utilizando um sinônimo para a palavra hábitos, e sim um exemplo de seu contexto social. Observa-se também, que para explicar o que é porcentagem, A1 não utiliza definição matemática, mas vai buscar na matemática explicação para o significado de por cento.

## A 2

A pesquisadora (**P**) apresenta ao aluno dois (**A2**) uma questão da Prova Brasil de 2005 e lhe pede que a leia e a resolva. (Convenções de transcrição: comentários da aluna durante a leitura estão em negrito e entre [...] e os da pesquisadora entre (...); + indica pausa de aproximadamente 1 segundo).

1. **A2** - Nível 5 hábito+hábitos de cachorro[eu gosto de cachorro , mas não tenho] +deita sobre os tapetes cinquenta por cento+ pressenti+te (**A2 se monitora o tempo todo, como podemos observar neste episódio**). a chegada do dono sessenta e quatro

por cento +sobe na cama setenta e um por cento++espera na porta do banheiro setenta e quatro por cento++ sobe no sofá oitenta e dois por cento. Entre os hábitos dos cachorros apontados na pesquisa o mais comum é:+ (A) deitar sobre os tapetes++(B) subir na cama ++ (C)comer sob a mesa++(D) subir no sofá.

2. **P.** - Qual é a resposta certa? [pergunta a pesquisadora]

3. **A2** – Letra D.

4. **P.** - Muito bem! Como você descobriu a resposta certa.

5. **P.** - lhe dá uma palavra de reforço positivo. E questiona sobre a sua resposta, pois **P.** quer ter certeza que **A2** sabe o que está respondendo.

6. **A2** - Porque é o maior número aqui. E é mais próximo do cem por cento.

7. **A2** - responde com propriedade.

8. **P.** - Você já estudou porcentagem? (**P. insiste na verificação da resposta**).

9. **A2** - Já, na terceira série. E estudamos também fração.

10. **P.** - Você pode me explicar o que é porcentagem?

11. **A2** - Posso sim. Aqui no texto está perguntando (**lendo no texto**) [**Entre os hábitos dos cachorros apontados na pesquisa o mais comum é**], então o que os cachorros mais fazem é o com número mais perto de cem.

**P. A2** - volta ao texto para dar suas explicações.

12. **P.** - Como assim, não entendi direito. **P. faz de desentendida para buscar mais informação e verificar o que A2 sabe.**

**A2** - Olha, cem por cento vem de cem, certo?(**A pesquisadora afirma com a cabeça**) então a pesquisa mostra que entre todos os cachorros que participaram da pesquisa oitenta e dois por cento tinha o hábito de subir no sofá, então é a quantidade maior, mais próxima de cem, então é essa.

13. Nota-se que **A2** não tem uma definição matemática definida, mas consegue construir

um significado através da questão do texto, do texto e do conhecimento matemático que ela já tem.

14. **P** - Ah! Entendi.

### A 3

A pesquisadora (**P**) apresenta ao aluno três (**A3**) uma questão da Prova Brasil de 2005 e lhe pede que a leia e a resolva. (Convenções de transcrição: comentários da aluna durante a leitura estão em negrito e entre [...] e os da pesquisadora entre (...); + indica pausa de aproximadamente 1 segundo).

1. **A3 – (Lendo no texto)** Nível 5 hábitos de cachorro. Deita sobre os tapetes cinquenta por cento; pressente a chegada do dono sessenta e quatro por cento; +sobe na cama setenta e um por cento; +espera na porta do banheiro setenta e quatro por cento; ++sobe no sofá oitenta e dois por cento.[**nossa tudo isso os cachorros faz**] (**Lendo a questão do texto**) Entre os hábitos dos cachorros apontados na pesquisa o mais comum é: + (A) deitar sobre os tapetes, ++(B) subir na cama, ++ (C) comer sob a mesa, ++(D) subir no sofá.
2. **P** - Qual é a resposta certa? - pergunta a pesquisadora
3. **A3** - Letra D.
4. **P** - Muito bem! Como você descobriu a resposta certa.  
**P** - lhe dá uma palavra de reforço positivo. E questiona sobre a sua resposta, pois P quer ter certeza que A sabe o que está respondendo.
5. **A3** - Ora, porque é o maior número.
6. **P** - Você já estudou porcentagem?
7. **A3** - Não, nunca estudei.



8. **P** - Mas como você sabe que é por cento esse sinal aqui - pesquisadora aponta para o texto
9. **A3** - Porque eu sei, as vezes a tia dá problemas que têm por cento, aí eu sei.

#### A 4

A pesquisadora (**P**) apresenta ao aluno quatro (**A4**) uma questão da Prova Brasil de 2005 e lhe pede que a leia e a resolva. (Convenções de transcrição: comentários da aluna durante a leitura estão em negrito e entre [...] e os da pesquisadora entre (...); + indica pausa de aproximadamente 1 segundo).

1. **A4** – (**Lendo no texto**) Nível 5 hábitos de cachorro.+++**[eu não tenho cachorro]**  
(**A4 - ao ler a palavra hábitos de cachorros, diz logo que não tem cachorro, querendo dizer que não poderia responder esta questão**).
2. **P** - Não tem problema, vamos ler?
3. **A4** – (**lendo o texto**) Deita sobre os tapetes cinquenta por cento; pressente a chegada do dono sessenta e quatro por cento; + sobe na cama setenta e um por cento; +espera na porta do banheiro setenta e quatro por cento; ++ sobe no sofá oitenta e dois por cento. (**Lendo a questão do texto**) Entre os hábitos dos cachorros apontados na pesquisa o mais comum é: + (A) deitar sobre os tapetes, ++(B) subir na cama, ++ (C) comer sob a mesa, ++(D) subir no sofá.
4. **P** - Qual é a resposta certa? -pergunta a pesquisadora
5. **A4** - Subir no sofá, letra D.
6. **P** - Muito bem! Como você descobriu a resposta certa.
7. **A4** - Porque ++ o mais comum é subir no sofá porque os números são mais, os outros são menos e se é comum é porque eles fazem mais, então é esse.**(mostra no gráfico)**

**P.** A4 - para chegar à resposta certa analisa os números do maior ao menor, então o maior é 82.

8. **P** - O que é hábito comum?- P - questiona A4.

9. **A4** - É o que mais se faz todos os cachorros, +++ o cachorro o que ele mais faz é subir no sofá.

Interessante que ela sabe o que é hábito e o que é comum, como expresso neste trecho.

10. **P** - Parabéns! Você é muito boa.

### **A5**

A pesquisadora (**P**) apresenta ao aluno cinco (**A5**) uma questão da Prova Brasil de 2005 e lhe pede que a leia e a resolva. (Convenções de transcrição: comentários da aluna e da pesquisadora durante a leitura estão entre [...] e os da pesquisadora (...); + indica pausa de aproximadamente 1 segundo).

1. **A5 – (Lendo no texto)** Nível 5 hábitos de cachorro. Deita sobre os tapetes cinquenta por cento; presente++presente a chegada do dono sessenta e quatro por cento; sobe na cama setenta e um por cento; espera na porta do banheiro setenta e quatro por cento; sobe no sofá oitenta e dois por cento. **(Lendo a questão do texto)** Entre os hábitos dos cachorros apontamos+++apontados na pesquisa o mais comum é: + (A) deitar sobre os tapetes, (B) subir na cama, (C) comer da mesa, ++(D) subir no sofá.+++++++( **A5 lê novamente o texto silenciosamente**)

2. **P** - Qual é a resposta?

3. **A5** - Subir no sofá.

4. **P** - Muito bem! Como você descobriu a resposta certa.

**P** - elogia o desempenho de **A5** e questiona o resultado da questão

5. **A5** - Porque está escrito que oitenta e dois por cento dos cachorros sobem no sofá.

**(A5 - com muita proficiência explica e justifica sua resposta).**

6. **P** - Muito bem.

Ficou evidente que os alunos que acertaram a resposta souberam “ler” os percentuais, elemento facilitador para a localização da informação requerida, e seguiram a pista fornecida pelo tamanho das barras. Outra possibilidade foi a de que os alunos se basearam na própria experiência com o bicho de estimação, mas mesmo assim consideraram a informação contida no texto, o que pode explicar a atração pela alternativa certa.

### **6.1.3 Protocolos do descritor nove, questão de nível um**

No descritor nove (Anexo “7”) o texto diferente normalmente tem intenção comunicativa distinta. Algumas vezes, a finalidade do texto, ou seja, sua função na situação de interlocução, é definida no próprio gênero textual que o autor escolheu. Por exemplo, em geral é comum que os gêneros textuais tenham mais de uma função ou que um gênero seja usado para outros fins que não aquele que lhe era característico originalmente. Reconhecer a finalidade do texto é uma tarefa simples e pode ser considerada fácil. A falta de familiaridade do leitor com o tipo ou gênero de texto pode ser um fator de dificuldade.

## **A 1**

A pesquisadora (**P**) apresenta ao aluno um (**A1**) uma questão da Prova Brasil de 2005 e lhe pede que a leia e a resolva. (Convenções de transcrição: comentários da aluna e da pesquisadora durante a leitura estão em negrito e entre [...] e os da pesquisadora entre (...); + indica pausa de aproximadamente 1 segundo).

1. **A1** - Se você já se ligou na importância de economizar energia, tome nota de dicas muito simples do que é possível fazer em casa para evitar o desperdício de

eletricidade. Durante o dia, procure abrir as cortinas e as janelas para não ter de acender a luz. E na hora de escolher uma lâmpada, as fluorescentes [ixi] são bem mais econômicas que as incandescentes, aquelas redondinhas comuns em qualquer lugar.

Durante a leitura A1 teve dificuldade com as palavras eletricidade, fluorescente, incandescente, acredito que não fazem parte do repertório lingüístico dela, entretanto na explicação da fluorescente ela sabia o significado.

2. **P** - Muito bem! (**P** - reforça positivamente a leitura)

3. **A1** - Nesse texto, o autor faz recomendações sobre: (A) a economia de energia.(B) as fontes de energia.(C) as vantagens da eletricidade. (D) os riscos da eletricidade. É a letra A.(**A1** - responde logo ao término da leitura a resposta certa).

4. **P** - Muito bem! Economia de energia elétrica. Você acertou. Você sabe o que é recomendação?

P. reforça novamente positivamente e questiona sobre o significado da palavra recomendação.

5. **A1** - É quando uma pessoa compra a lâmpada testa ela, aí vê que é uma coisa boa e recomenda para você e você testa e vê se você gosta ou não e recomenda a outra pessoa.(**A1** responde a questão com uma explicação sobre lâmpadas que são recomendadas para o uso, como no caso das fluorescentes citadas no texto, ela não explicou o que era recomendado pelo autor do texto, ou seja, a economia da energia, mesmo respondendo certa a questão).

6. **P** - Muito bem! O texto nos fala sobre economia de energia, qual a lâmpada que é a melhor?

7. **A1** - A fluorescente, aquela branquinha, na minha casa só tem dessas, meu pai comprou e essas outras eu acho que aquela diferente sabe, meio gordinha.

8. **A1** - sabe qual é a melhor lâmpada e a pior também, e a conhece, pois disse ter em sua casa.

**A2**

A pesquisadora (**P**) apresenta ao aluno dois (**A2**) uma questão da Prova Brasil de 2005 e lhe pede que a leia e a resolva. (Convenções de transcrição: comentários da aluna durante a leitura estão em negrito e entre [...] e os da pesquisadora entre (...); + indica pausa de aproximadamente 1 segundo).

1. **A2** – (**Lendo no texto**) Solução caseira. Se você já se ligou na importância de economizar energia, tome nota de +dicas muito simples do que é possível fazer em casa para evitar o desperdício de eletricidade. Durante o dia, procure abrir as cortinas e as janelas para não ter de acender a luz. E na hora +de escolher uma lâmpada, as ++fluorescentes são bem mais econômicas que as incandescentes, aquelas redondinhas comuns em qualquer lugar.(**A2 - lê com proficiência**).
2. **P** - Muito bem!
3. **A2** - (**Lendo no texto**) Nesse texto, o autor faz recomendações sobre: +(A) a economia de energia.(B) as fontes de energia.(C) as vantagens da eletricidade. (D) os riscos da eletricidade. É a letra a.[ Responde A2]

A2 - responde a questão certa, sem ajuda dos andaimes da pesquisadora.

4. **P** - Muito bem! Economia de energia elétrica.
5. **P** - Você conhece essas lâmpadas que são citadas no texto?P. questiona A2 para verificar se não está respondendo aleatoriamente.
6. **A2** - Sim eu conheço. Na minha casa só tem dessas aqui [aponta para a palavra fluorescente escrita no texto], pois meu pai falou que é para economizar energia, pois é muito caro pagar a conta de luz no final do mês, aí ele jogou todas essas outras aqui ó (**aponta para palavra incandescente**) bom eu acho que é esse nome mesmo.

A2 - afirma conhecer a lâmpada econômica fluorescente e argumenta que as incandescentes não são econômicas, pois seu pai jogou todas que tinha em sua casa fora, entretanto demonstra não saber se o nome é esse, ela infere a partir das informações contidas no texto e constrói um significado para o que leu.

### A3

A pesquisadora (P) apresenta ao aluno três (A3) uma questão da Prova Brasil de 2005 e lhe pede que a leia e a resolva. (Convenções de transcrição: comentários da aluna durante a leitura estão em negrito e entre [...] e os da pesquisadora entre (...); + indica pausa de aproximadamente 1 segundo).

1. **A3 - (Lendo no texto)** Solução caseira. Se você já se ligou na importância de economizar energia++, tome nota de dicas muito simples do que é possível fazer em casa para evitar o desperdício de eletricidade.++ Durante o dia, ++ procure abrir as cortinas e as janelas para não ter de acender a luz. ++E na hora de escolher uma lâmpada, ++ as ++fluorescentes [**que palavra!**] são bem mais econômicas que as ++incandescentes, aquelas redondinhas comuns em qualquer lugar.
2. **P** - Muito bem!
3. **A2 - (Lendo no texto)** Nesse texto, o autor faz recomendações sobre: +(A) a economia de energia.(B) as fontes de energia.(C) as vantagens da eletricidade. (D) os riscos da eletricidade. É a letra a.[ Responde A2]

A2 - responde a questão certa, sem ajuda dos andaimes da pesquisadora.

4. **P** - Muito bem! Economia de energia elétrica. Como você chegou descobriu a resposta certa.

5. **A3** - Está dizendo no texto pra gente deixar a janela aberta e as cortinas também deviam ficar abertas durante o dia e que devemos comprar lâmpadas econômicas e não aquelas outras. Você sabia que na escola a luz fica o dia inteiro ligada? [**pergunta A3**]
6. **P** - Por que será que fica ligada?
7. **A3** - Porque quando desliga a gente fica sem ver no quadro direito, porque também as janelas são pequenas++ ai a luz não entra, ai tem que ligar a luz e gastar a luz. Olha [mostra para cima na sala onde estávamos fazendo a pesquisa] tá vendo, tá ligada, só que não deve gastar muito porque é dessa fluorescente aqui do texto.
8. **P** - [R]

#### **A 4**

A pesquisadora (**P**) apresenta ao aluno quatro (**A4**) uma questão da Prova Brasil de 2005 e lhe pede que a leia e a resolva. (Convenções de transcrição: comentários da aluna e da pesquisadora durante a leitura estão entre [...] e os da pesquisadora entre (...); + indica pausa de aproximadamente 1 segundo).

1. **A4 - (Lendo no texto)** Solução caseira. Se você já se ligou na importância de economizar energia, tome nota de dicas muito simples do que é possível fazer em casa para evitar o ++desperdício de eletricidade. Durante o dia, procure abrir as cortinas e as janelas para não ter de acender a luz. E na hora de escolher uma lâmpada, as ++fluorescentes são bem mais econômicas que as ++incandescentes, aquelas redondinhas comuns em qualquer lugar.
2. **P** - Muito bem!
3. **A4 - (Lendo no texto)** Nesse texto, o autor faz recomendações sobre: +(A) a economia de energia.(B) as fontes de energia.(C) as vantagens da eletricidade. (D) os riscos da eletricidade. ++++A resposta certa é economia de energia.

4. **P** - Como que você descobriu?

5. **A4** - Porque no texto fala que precisa abrir as cortina de dia e também fala pra++ comprar as lâmpadas fluorescentes++ porque elas são bem econômicas e lá na minha casa só tem dessas.

A4 - teve um excelente desempenho nesta questão. Acredito que além da proficiência na leitura ela escuta ou participa da economia doméstica, pois afirma que em sua casa tem lâmpadas fluorescentes e que são econômicas.

### A 5

A pesquisadora (**P**) apresenta ao aluno cinco (**A5**) uma questão da Prova Brasil de 2005 e lhe pede que a leia e a resolva. (Convenções de transcrição: comentários da aluna durante a leitura estão em negrito e entre [...] e os da pesquisadora entre (...); + indica pausa de aproximadamente 1 segundo).

1. **A5 - (Lendo no texto)** Solução caseira. Se você já se ligou na importância de economizar energia, tome nota de dicas muito simples do que é possível fazer em casa para evitar o ++desperdício de eletricidade. Durante o dia, procure abrir as cortinas e as janelas para não ter de acender a luz. E na hora de escolher uma lâmpada, as flu+fru+fluorescentes são bem mais econômicas que as in+++incandescentes aquelas redondinhas comuns em qualquer lugar.
2. **P** - Muito bem!
3. **A5 - (Lendo no texto)** Nesse texto, o autor faz recomendações sobre: (A) a economia de energia.(B) as fontes de energia.(C) as vantagens da eletricidade. (D) os riscos da eletricidade.
4. **P** - Qual é a resposta certa?
5. **A5** - É economia de energia.



6. **P** - Como você descobriu?
7. **A5** - Aqui (**aponta ao texto**) fala++ está falando++que tem economizar energia.
8. **P** - Você sabe o que é lâmpada fluorescente?
9. **P** - questiona A5 a respeito do significado da palavra do texto.
10. **A5** - Não sei não.
11. **P** - Lâmpadas fluorescentes são aquelas lâmpadas brancas, tem vários formatos.[Um!]

Por exemplo, está que está no teto aqui da sala.

**P - constrói um andaime para explicar para A4 o significado da palavra.**

12. **A5** - Então eu sabia, porque na minha casa tem. E na casa da minha avó tem daquelas outras.

**Percebe-se aqui que A5 tinha conhecimento na prática e a partir deste andaime faz uma ligação a outro tipo de lâmpada.**

13. **P** - Essas outras chamam incandescentes. Vocês então economizam energias em casa?

**P - ratifica “outras” e dá o nome da lâmpada.**

14. **A5** - Às vezes, porque aqui no texto está falando pra abrir a cortina, mas lá em casa não abro, eu gosto de deixar a cortina fechada pra eu ver tv, mas eu não acendo a luz não.

A questão não ofereceu grandes dificuldades, visto que o texto versa sobre um assunto que faz parte do cotidiano de adultos e também das crianças, a economia de energia elétrica. Além disso, as “*dicas*” claramente permitem o reconhecimento do tipo de recomendação.

O entendimento de vocábulos mais desconhecidos como “*fluorescente*” e “*incandescente*” deu-se a partir do contexto em que aparecem.

A ilustração auxiliou a construção de inferências sobre o conteúdo informativo do texto, em função da coerência entre a figura e o conteúdo do texto. O teto da casa remete à

captação da energia solar e, apesar de a TV estar ligada, a janela encontra-se aberta e sem cortinas. Esses fatores ajudaram na resposta correta da questão por todos os alunos.

A aplicação do protocolo verbal nos ajudou a verificar o desempenho dos alunos ao responderem às questões da Prova Brasil 2005. O resultado foi satisfatório, entretanto não confirmamos nossa primeira asserção, mas respondemos nossa questão central da pesquisa de forma positiva, pois os alunos não tiveram nenhuma dificuldade com as questões aplicadas.

## **6.2 Análise do projeto pedagógico da escola**

### **6.2.1 Primeiras palavras**

Quando se passa em frente da escola 415 Norte, olha-se para ela e não se imagina que a escola que se apresenta aos nossos olhos é a tão sonhada por tantos professores e pesquisadores, aliás, aquela com a qual nós sempre sonhamos, não a de Rubens Alves, em Porto, mas uma em Brasília.

Convido vocês, agora, a fazer uma viagem real para poder conhecer o que é possível fazer em uma escola pública, podendo utilizar este ambiente como espaço transformador de sonhos em realidade. Além disso, queremos mostrar que uma educação pública de qualidade é possível, basta ter compromisso e respeito com o nosso próximo e com nosso país.

### **6.2.2 Análise documental**

Uma de nossas inquietações nesta pesquisa era saber como a escola contemplava a questão do ensino de leitura no seu projeto político pedagógico. Então, para respondermos a essa questão, analisamos o projeto político pedagógico da escola.

No início desta pesquisa documental, foi necessário proceder a uma recolha e sistematização do Projeto Pedagógico da escola.

O projeto integrava, assim, diversos tipos de documentos: projetos diversos, fotografias em cores, gráficos, relatórios, depoimentos de pais e funcionários, parcerias, etc.

Este trabalho foi sempre negociado com os responsáveis pela escola: diretora e coordenadora.

Ao iniciarmos a análise documental percebemos uma escola atuante e formadora. A missão da escola é “... *por uma Escola Viva, Atuante, Inovadora e Transformadora...*”.

A escola apresenta como objetivo geral “construir um ambiente formador de opinião a partir de estratégias de ensino com vistas a uma aprendizagem significativa e crítica que inove o seu fazer considerando os seus significantes como artífices das transformações sociais que anseiam, estimulando a aquisição de conhecimento que liberta, humaniza e pacifica os homens”.

Depois da análise documental e pelas observações em sala de aula, constatamos que esse objetivo vinha sendo seguido, devido aos inúmeros projetos e avaliações anuais aos quais a escola se submete. Percebemos também que a diretora acredita que através das avaliações a escola melhora cada vez mais.

As crianças da 4ª que participaram da pesquisa respondendo às questões da Prova Brasil estavam participando desde o início de sua escolarização, nesta escola, de projetos que contribuíram para sua formação. Estes projetos abrangem todas as disciplinas.

Nesta pesquisa queríamos saber se a escola tinha algum projeto de leitura. Pudemos constatar que a escola tinha um projeto de literatura. Nesse projeto os alunos dirigiam-se toda semana, na sexta-feira, à biblioteca para pegar um livrinho, selecionados por eles, compatível com sua idade, e levavam para casa para ler com seus pais, devolvendo-o na segunda-feira. Junto com o livro, os alunos levavam um questionário para ser respondido pela família, a respeito do livro. Após a leitura, cada aluno contava o resumo da história e depois escreviam e arquivavam em seus portfólios.

Quando a escola estabelece, em seu projeto político pedagógico, como objetivo, a construção de um ambiente formador de opinião e coloca ainda, como missão, uma escola transformadora, afirmamos que está cumprindo com essa missão e com este objetivo, pois a escola cuida da formação dos alunos como um todo.

No início da aula, as crianças ficam no pátio da escola para a prática de relaxamento, através da yoga, respiração, aprendizagem de silêncio e contos de histórias. Após essa prática, os alunos vão ao banheiro lavar a mão, interessante que o sabonete é líquido e as toalhas são de papel. Cito esse detalhe para mostrar a educação e o respeito pelos bens da escola, uma vez que não há desperdício desse material por parte dos estudantes.

Um ponto que acho relevante apontar é sobre a organização da escola. Além de bem apresentável aos olhos, observamos que tudo funciona e que cada funcionário sabe exatamente a sua função, seu compromisso, conforme descrito no projeto pedagógico.

Ao conversar com a diretora sobre o projeto de leitura, a mesma me disse que esse ato de mandar os livros para os alunos lerem em casa no final de semana é uma forma de interação entre pais e filhos, pois o aluno que está na fase de alfabetização ainda não lê com proficiência, então necessita da ajuda do adulto mais competente, neste caso os pais, e se os pais não fizerem isso o aluno não saberá contar a historinha para os amigos na segunda-feira; além do livro, a criança leva para casa uma ficha para ser respondida com o auxílio da família.

Junto com o livro e a ficha enviados na sexta-feira para casa, os alunos levam uma folha em branco para trazerem na segunda-feira novidades do Brasil e do Mundo. Na segunda-feira é criado um mural para expor as descobertas que fizeram e as novidades para a semana.

Além desta estratégia de incentivo à leitura, existe na escola um projeto de Literatura, que reforça a importância da leitura diária aos pais e alunos, com apresentação de teatro e leitura de obras literária. Além dos livros, a escola apresenta toda semana um gênero textual

diferente para os alunos. Então, eles têm contato direto com certidão de nascimento, conta de luz, conta de água, bula de remédio, jornal, revista, embalagens enfim, todos os gêneros são apresentados aos alunos todas semana, da 1ª a 4ª série, todos se envolvem com a leitura.

A escola conta ainda com um laboratório de aprendizagem que funciona na biblioteca ou em salas que estão vagas nos dias em que os alunos vão à escola parque. Esse laboratório tem por objetivo estimular e acelerar o aprendizado dos alunos, utilizando recursos pedagógicos e tecnológicos e há, ainda, um grande incentivo à pesquisa, pois a gestora acredita que este tipo de trabalho estimula o pensamento e a criatividade.

A avaliação bimestral de cada aluno é feita de forma individual; após a avaliação, é feita uma análise, juntamente com cada aluno, para mostrar-lhe os seus acertos e erros, assim o aluno sabe o que não aprendeu reforçando o que já dominava.

Além dessa avaliação institucional, os alunos participam de avaliações sistêmicas promovidas pela Secretária de Educação do Governo do Distrito Federal em parceria com o CESPE UnB. Essa avaliação tem por objetivo fornecer dados que sirvam de base para que a comunidade escolar estabeleça metas e implante mudanças no funcionamento da escola, com intuito de melhorar cada vez mais a qualidade do ensino. As questões aplicadas no teste têm a mesma formatação da Prova Brasil, com descritores, Teoria de Resposta ao Item (TRI), (Anexo “10”). Vale ressaltar que a escola da EC 415 Norte é a maior média apresentada pela rede GDF. A média obtida pela escola em Língua Portuguesa sugere que os alunos tiveram um bom desempenho na avaliação.

A aplicação das questões e a análise do projeto permitiram que a questão da pesquisa fosse respondida satisfatoriamente, entretanto não confirmamos nossa terceira asserção.

## **6.3 Entrevista com professora e observações em sala de aula**

### **6.3.1 A entrevista**

Nesta parte do trabalho, focalizaremos a entrevista semi-estruturada (Anexo “4”) com a professora da 4ª série e a observação em sala de aula da mesma série do Ensino Fundamental da rede pública do Distrito Federal.

O primeiro passo foi à entrevista, para sabermos se a professora adotava alguma estratégia de ensino de leitura em sala de aula, e em seguida fomos observar as aulas desta professora, para confirmarmos suas respostas na entrevista e analisarmos sua forma de trabalho com a leitura em seu dia-a-dia dentro do ambiente formador. Para que isso fosse realizado, passamos três meses observando as aulas da professora pesquisada.

Esta microanálise etnográfica conduziu à apreensão e ao entendimento de problemas de ordem interacional, lingüística e cognitiva que influenciam no resultado do ensino e da prática leitora dentro e fora da sala de aula.

Quando iniciamos a observação, já tínhamos em mão a entrevista com a professora que era formada em Pedagogia há dois anos e que tinha experiência também de dois anos com alunos de quarta série, mas que apenas há um mês e meio estava lecionando para esses alunos, pois a professora anterior havia saído por problemas de saúde.

Ao ser questionada sobre o significado da leitura, a professora assim definiu o ato ler:

**1. PA.** É aprender algo, interpretar.

Nesta definição, lembramos Koch (2006), que define a leitura como construção de sentido, entendemos que “aprender algo, interpretar” é construir sentido, por isso acreditamos que ela estava contribuindo com o ensino de leitura em sala de aula.

Ao explicar como trabalhava a leitura e a importância do ensino da leitura em sala de aula, a professora disse:

**3. PA.** Eu peço aos alunos que leiam sozinhos e depois eu leio para eles, ou peço para que cada um leia um pedaço do texto, depois eu dou as questões para que eles respondam. Não se isso é uma técnica mais é assim que faço.

**5. PA.** A leitura ajuda a melhorar escritas das crianças.

Entendemos, neste episódio, que a professora, apesar de não ter claramente uma definição da perspectiva que ela trabalha a leitura, utiliza uma metodologia que se aproxima da perspectiva sociolingüística de leitura proposta por Dell’Isola (2001). Percebemos pela fala da professora que ela apresenta o texto ao aluno, lendo-o, depois pede aos alunos uma leitura silenciosa, lê coletivamente e faz um questionamento; deixamos bem claro que esta estratégia adotada pela professora é muito próxima da perspectiva sociolingüística, mas não totalmente.

Uma outra questão levantada pela pesquisadora foi acerca do incentivo e do trabalho de leitura extraclasse. Ao tratar deste assunto a professora apresentou suas experiências neste pequeno espaço de tempo que está na escola.

**12. PA.** Uma vez por semana levo os alunos à biblioteca, pois isso ajuda aumentar seu vocabulário, escrever melhor.

**14. PA.** Não tenho nenhum projeto só levo os alunos à biblioteca toda semana.

Por esta fala, percebemos que a professora ainda não conhece o projeto político pedagógico da escola, pois existe um projeto de leitura na escola, além da biblioteca. Em relação à importância da leitura, ela deixou claro que ajuda os alunos a melhorarem a escrita, mas não falou em construção de conhecimento.

### **6.3.2 Observação em sala de aula**

Para o desenvolvimento desse trabalho, estamos considerando vinte aulas observadas, no período de maio a julho deste ano. Os dados foram coletados em uma sala de 4ª série com trinta alunos, regida por uma professora licenciada em Pedagogia com apenas dois meses de experiência com esses alunos.

Nessas aulas, a professora trabalhou com alguns textos, pretendendo conseguir a interação dos alunos com os textos. É justamente esse aspecto que tentamos focalizar em nossa análise, isto é, ações realizadas pela professora para a reflexão sobre o ensino da leitura, as estratégias adotadas por ela para conduzir o ensino da leitura em sala de aula. Nesse contexto, o espaço, o tempo e o conteúdo pedagógico são aspectos determinantes.

Professores e alunos estão subordinados a instâncias superiores que determinam o tempo, o espaço e, conseqüentemente, o conteúdo pedagógico.

Por isso, o professor fica condicionado a dar conta de determinado conteúdo dentro de um prazo definido, preestabelecido pela instituição, por conseqüência, sente-se mais seguro em trabalhar com temas já sistematizados. Ou seja, a dependência temporal constrange o trabalho pedagógico, induzindo-o à homogeneização do conhecimento.

O professor, confinado em sala de aula, deverá ter o controle daquele espaço, evitando qualquer problema de ordem disciplinar que afete o bom andamento da escola. Esse confinamento não é apenas físico, mas também social e cultural, pois o educador carece de um interlocutor mais preparado com quem possa dialogar reflexivamente sobre sua prática pedagógica dentro da instituição. (TARDELLI, 2002)

Nesse sentido, Matêncio (2001, p.81) aponta dois princípios necessários para compreender o processo interativo em sala de aula. Um é a instância institucional que interfere na duração da aula, no número de participantes, e determina os objetivos educacionais, a seleção e divisão do programa anual e o tipo de avaliação. E um outro



princípio refere-se ao fato de que os lugares e os papéis definidos previamente, tanto pela escola quanto pela sociedade, e sua compreensão pelos participantes direcionam o grau de formalidade no registro lingüístico utilizado e as relações interpessoais, além de intervir no tipo de gerenciamento da aula.

Ao trabalhar o conteúdo por meio de ações que proporcionam interação, o professor deixa de ser aquele que detém o conhecimento; trabalha em parceria com o aluno, atua como mediador na construção do saber. (TARDELLI, 2002)

Em nossas observações, a professora partiu, na maioria das vezes, de um texto, presente no livro didático, para trabalhar matemática, português e história, pois o livro didático adotado pela escola é interdisciplinar, por isso ela deveria trabalhar a leitura e a interpretação com os alunos para resolução das questões propostas pelo livro.

A professora tenta interagir com os alunos e tentar fazê-los ler, mas sem sucesso. Às vezes, após muitas tentativas, um aluno iniciava a leitura, entretanto a professora interrompia o tempo todo, corrigindo-o e pedindo silêncio à turma. Esses alunos não seguiam a leitura e passavam o tempo todo conversando.

Após a leitura, a professora, em algumas vezes, questionava a turma sobre a mensagem do texto, mas era difícil alguém responder. Ela, por sua vez, começava explicar, mas a indisciplina era tamanha que não conseguia terminar a explicação. Em seguida, sem terminar a explicação, pedia aos alunos para fazerem os exercícios propostos no livro, mas não os explicava.

Percebemos, que a professora não trabalha a leitura como esperávamos, a leitura não passa de decodificação. A indisciplina da sala não contribui para a aprendizagem do aluno, os alunos não respeitam a professora, passam o tempo todo conversando enquanto a professora fala, em algumas vezes os alunos corrigem a fala da professora, quando falta concordância. Percebemos uma rejeição dos alunos á professora, eles queriam a outra que havia saído de

licença por problemas de saúde.

Em outra aula, cheguei à sala e os alunos estavam sentados em grupos de seis alunos, apenas um aluno estava sentado sozinho, e a professora passava no quadro um texto sobre “Festa Junina” (Anexo “8”). Enquanto escrevia o texto no quadro, a sala de aula, ou seja, os alunos agrupados conversavam entre si.

Em um grupo, um menino explicava para os outros como fazia um tupete no cabelo sem ter gel.

A professora interrompe a escrita no quadro e pergunta aos alunos se alguém tinha trazido uma prenda para a festa junina. Duas alunas respondem que não e a professora volta a escrever no quadro, esquecendo ou fazendo de conta que não está ouvindo nem vendo a bagunça da sala de aula.

Enquanto isso, um aluno levanta do seu grupo para bater em outro menino do outro grupo, a professora não diz nada, continua de costas para a turma passando o texto no quadro. Não há em momento algum uma interação entre a professora e os alunos, a professora simplesmente passa o texto no quadro.

Durante a escritura no quadro, às costas da professora, acontecem vários episódios lastimáveis, e em nenhum deles a professora emite qualquer julgamento ou qualquer punição, há uma indiferença muito grande da professora para com os alunos. Por exemplo:

- um aluno se coça sem parar;
- um brinca com balões;
- um grupo discute o nome de uma aluna;
- um aluno fica fazendo careta para um outro aluno;
- uns brincam de cuspir uns nos outros;
- um aluno brinca com o estojo e faz aviãozinho com o lápis de escrever;
- um pergunta o nome completo para todos dos grupos;

- um aluno diz à professora que ela precisa praticar a cama supra, pois assim ficará mais calma.

Neste último, episódio a professora pára de escrever e pede para o aluno parar de fazer gracinha, pois ela exigia respeito. E que todos têm direito e dever em sala de aula.

Um aluno levanta e diz à professora que não é direito e dever, e sim direitos e deveres, pois são vários.

A professora volta a escrever no quadro e nem dá relevância ao que o aluno disse.

Logo que termina de passar o texto, apaga a primeira parte e passa as questões relativas ao texto. Em nenhum momento ela interage, faz uma ponte, constrói andaimes com os alunos acerca do texto, da leitura, de alguma apresentação do texto para a turma. Simplesmente passa o texto e os exercícios (Anexo “9”) e não explica nada. Não há discussão oral acerca do texto, nem a leitura de mera decodificação do texto escrito.

Com relação ao trabalho das atividades propostas acerca do texto, gira em torno do eixo “da análise gramatical”, e não na construção de sentido a partir do texto. O texto apresentado serve apenas para buscar respostas para atividades meramente mecânicas e não de cunho inferencial. Por exemplo, retire do texto, dê um substantivo simples (Anexo “9”).

A professora não demonstra conhecimento dos discursos oficiais vigentes, busca fazer “um ensino de gramática, da morfologia”. Contudo, ao se analisar as práticas de ensino de leitura, verifica-se que não há um trabalho contextualizado de análise lingüística.

Alguns alunos dizem não entender o que o exercício está pedindo. A professora, sem muitos recursos lingüísticos e sem nenhuma pedagogia culturalmente sensível, diz aos alunos que eles já viram estes conteúdos na terceira série e que ela não ensinaria mais nada.

Não se nota, por parte da professora, uma tentativa de levar o aluno a observar, a refletir sobre o que lê. Em alguns momentos, percebe-se uma certa insistência para que os

alunos dêem respostas às perguntas do livro, de acordo com o que ela considera mais adequado. Aparentemente, ela não reconhece os sentidos produzidos pelos alunos e busca um sentido único do texto. Ela pode até reconhecer, mas necessita exercer um certo controle sobre os sentidos produzidos e assim revela uma atitude conservadora ao insistir nessa prática, ao mesmo tempo percebemos uma indiferença da professora em relação à fala dos alunos.

Em outro episódio, a professora não tenta interagir com os alunos, pede aos alunos que lêem o texto, mas ninguém demonstra nenhum interesse pelo mesmo, muito menos pela leitura, enquanto alguns dos alunos apenas ouvem e outros conversam paralelamente sem dar importância à fala da professora.

A aula é de matemática, a professora pede aos alunos para abrirem o livro na página 104 (Anexo “11”). A aula era sobre “expressões aritméticas e a calculadora”. Por se tratar de um livro “didático interdisciplinar”, começa com uma pequena história, em seguida há um exercício de troca idéias com os colegas, um exercício de construção de sentido, uma dica de português e matemática e por fim alguns exercícios abordando a questão da expressão numérica e do uso da calculadora.

A professora simplesmente lê o texto e pede para os alunos fazerem os exercícios das páginas 104, 105, 106,107 e 108 (Anexo “11”).

Mais uma vez não há explicação alguma, a sala é uma bagunça, alunos conversam, uns brigam, outro faz declaração de amor para uma menina dentro da sala de aula e entrega-lhe flor. Neste momento há uma algazarra por este ato do aluno, todos riem, batem na carteira, assoviam. Nesse mesmo contexto, um outro aluno vê embaixo da carteira uma revista de uma mulher nua e um outro dorme em cima da carteira. Um verdadeiro caos.

A educadora pede silêncio, grita, diz que vai chamar a diretora, então, por alguns minutos, há um momento de paz dentro da sala de aula.

Confrontando os dados da entrevista com as observações em sala de aula, concluímos

que a professora, apesar de nos dizer na entrevista que trabalhava a leitura e que a leitura era importante para construir sentido, ampliar vocabulário e escrever bem, não reflete isso em sua prática pedagógica. Vimos uma professora que mal trabalha a decodificação dos textos, não incentiva os alunos a lerem em sala de aula, não incentiva a construção do conhecimento, aliás, não consegue manter a disciplina da turma, não consegue construir uma afetividade, interagir com os alunos.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi apresentado, temos em nossa sociedade vários pesquisadores que com pensamentos próximos ou divergentes, defendem o mesmo ideal, o de transformar nossos alunos em leitores proficientes.

Assim, da mesma forma que esses pesquisadores se incomodaram ou se incomodam com questões de construção de sentido através da leitura, nós também nos incomodamos, por isso nasceu esta pesquisa sendo o eixo norteador a questão central deste trabalho : Quais são as dificuldades encontradas pelos alunos para responder às questões de Língua Portuguesa da Prova Brasil 2005? Partindo dessa questão, outras se tornam pertinentes para ajudar a elucidar a problemática: De que maneira o professor trabalha a leitura em sala de aula? Como a escola contempla a questão do ensino de leitura no seu projeto pedagógico?

Com base em nossa questão central e em nosso objetivo geral, explicitado em capítulo um, surge à asserção geral desta pesquisa: Os alunos têm um mau desempenho na avaliação da Prova Brasil, porque as questões de compreensão de texto pressupõem conhecimentos de mundo que os alunos não detêm. E, a partir dos nossos objetivos específicos, emergem as sub - asserções: Auxiliados pela pesquisadora, por meio de processos de andaimagem, os alunos conseguirão resolver as questões da Prova Brasil que não conseguiram resolver sozinhos. O professor não adota estratégias adequadas para o ensino de leitura em sala de aula. A escola não contempla em seu projeto político pedagógico projeto de leitura atualizado.

Esperamos que este trabalho venha trazer uma contribuição ao âmbito educacional, exatamente por se preocupar em analisar a questão da compreensão da leitura dos alunos da 4ª série do ensino fundamental, com o propósito de analisar o porquê da não compreensão dos alunos com as questões da Prova Brasil 2005.

Sabemos que este é um trabalho que não pode ser considerado conclusivo, pois há

muito para ser ensinado e muito para ser aprendido sobre a leitura na escola. Entretanto, as práticas referenciadas, algumas inferências e deduções podem servir como parâmetro para continuar a investigação deste campo de estudo tão importante.

Pelas experiências feitas, posso concluir que a escola tem um projeto político pedagógico, que apresenta projetos associados ao letramento e que considera a leitura o eixo norteador das atividades.

O discurso da professora embora, do ponto de vista técnico discursivo, ela tenha noção da metodologia a ser aplicada, na prática, isso não se concretiza. Creio que seja porque não sabe como fazer, ou porque não se envolve, de fato, em sala, por meio de uma pedagogia culturalmente sensível, ou porque não conhece o projeto político pedagógico da escola.

O resultado da aplicação das questões embora o trabalho atual não reflita o projeto da escola, os alunos demonstram terem desenvolvido sólidas habilidades por meio do trabalho realizado anteriormente.

Gostaríamos, mais uma vez, de deixar claro que esse assunto não se esgotará com esta pesquisa, pensamos que neste exato momento tem um professor-pesquisador pensando nessa questão, em algum lugar deste país.

Esperamos ter mostrado que a escola exerce um papel fundamental na formação de leitores proficientes, na formação de construção de sentido. Lógico que a leitura extrapola os muros da escola, mas, na escola esse papel é de todos nós educadores, independente da concepção adotada de leitura.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, M. **Os caminhos dos livros**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Cultura Letrada no Brasil**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**. 2 ed. São Paulo: Thomson, 2001.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**. 2 ed. São Paulo: Thomson, 2001.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 11 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 11 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- BAKTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Orgs). Trad. e adap. de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.
- BORTONE, M. E.. **A Construção da Leitura 1**. Brasília: Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília – CFORM/UNB: Secretaria de Educação Básica – MEC/SEB, 2004a.
- \_\_\_\_\_. **A Construção da Leitura 1**. Brasília: Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília – CFORM/UNB: Secretaria de Educação Básica – MEC/SEB, 2004b.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna: a sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- BOURDIEU, P. **L'école conservatrice: L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture**. Revue Française de Sociologie, n. 3, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Escritos de educação**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- \_\_\_\_\_. PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3a. ed. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. (em grupo) Alfabetização-parâmetros em ação. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRUNER, J. **Ingresso no Significado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CAVALCANTI, M. do C. **Interação leitor-texto: aspectos da interpretação pragmática**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1989.
- CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Orgs.) **História da leitura no mundo ocidental**. Trad. de Fulvia M. L. Moretto, Guacira Marcondes Machado e José Antônio de Macedo Soares. Vol. 1. São Paulo: Ática, 1998.
- \_\_\_\_\_. **História da leitura no mundo ocidental**. Trad. de Cláudia Cavalcanti, Fulvia M. L. Moretto, Guacira Marcondes Machado e José Antônio de Macedo Soares. Vol. 2. São



- Paulo: Ática, 1999.
- CHARMEUX, E. **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. Trad. de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 1994.
- CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Lisboa, Portugal: Difel. 1990.
- COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- CRAMER, E. H. & CASTLE, M. Desenvolvendo leitores para toda a vida. In: CRAMER, E. H.; CASTLE, M. (Orgs). **Incentivando o amor pela leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- CRYSTAL, D. **Dicionário de Lingüística e Fonética**. Trad. de Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.
- DELL'ISOLA, R. L. P. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte. Formatos, 2001.
- DEMO, P. Metodologia científica: em ciências sociais. 3 ed. São Paulo: Atlas.
- \_\_\_\_\_. Avaliação qualitativa. São Paulo: Cortez, 1987.
- \_\_\_\_\_. Avaliação sob o olhar propedêutico. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- EL FAR, A. **O livro e a leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- ERICKSON, F. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. In: **Anthropology & Education Quarterly**. Vol. 18(4), Dec/1987.
- \_\_\_\_\_. Qualitative methods. In: **Research in teaching and learning**. V. 2. New York: Macmillan Publishing Company.
- \_\_\_\_\_. Ethnographic description. In: **Sociolinguistics**. Berlin e New York: Walter de Gruyter, 1986.
- FERREIRA, A. B. de H. Dicionário Eletrônico Aurélio-Século XXI. Versão 3.0. Editora Nova Fronteira e Lexikon. Informática. CD-ROM.
- FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Trad. de Marleine Cohen e Marcos Mendes Rosda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- \_\_\_\_\_. **A leitura em questão**. Trad. de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- \_\_\_\_\_. **La manière d' être lecteur**. Paris, França: Nathan, 1994 b.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 46 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Marins Fontes, 2003.
- GUIMARÃES, E. **A articulação do texto**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1995.
- HAUGEN, E. **The ecology of language. Essays selected and introduced by Anwar S.Dil.**

- Stanford: Stanford University Press. 1972.
- HOUAISS, A.; BARBOSA, F. A. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Versão 1.0 Editora Objetiva LTDA. 2001. CD-ROM.
- HYMES, D. Why linguistic needs the sociologist. In: **Foundations en Sociolinguistics**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.
- \_\_\_\_\_. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Org.) **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin Books, 1972.
- \_\_\_\_\_. Introduction. In: CAZDEN, C. B. *et al.* (Org.) **Functions of language in the classroom**. New York: Teachers College Press, 1972.
- INAF. **5º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional**. Instituto Paulo Montenegro – IPM & Ong Ação Educativa. São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/download/inaf05.pdf>>. Acesso em 26.out.2007.
- Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), 2007. Disponível em: <[http://www.wacaoeducativa.org.br/downloads/INAF\\_5anos\\_definitivo\\_Brasil\\_29mar.pdf](http://www.wacaoeducativa.org.br/downloads/INAF_5anos_definitivo_Brasil_29mar.pdf)>. Acesso em 12.set.2007.
- INEP. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 15.set.2007.
- INEP. **Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais**. SAEB: Prova Brasil 2005: novas perspectivas. 2005
- INEP. **Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2005. 2005
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador Nacional de Analfabetismo**. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br>>. Acesso em 03.fev.2006.
- Jornal **Correio Braziliense**, 08 de setembro de 2006.
- Jornal **Folha de São Paulo**, de 23 de março de 2005.
- KIRSCH, I. *et al.* **Letramento para mudar: avaliação do letramento em leitura – resultados do PISA 2000**. Trad. de B&C Revisão de Textos. São Paulo: Moderna, 2004.
- KLEIMAM, A. B. e MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999. (Coleção Idéias sobre linguagem).
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de letras, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 5 ed. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Texto & Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 9 ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- KOCH, I. V. **A Inter-ação pela linguagem**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1995.(mimeo).
- \_\_\_\_\_.; TRAVAGLIA L. C. **A coerência textual**. São Paulo, Contexto, 1995.
- \_\_\_\_\_. **A Coesão Textual**. São Paulo: Contexto, 1989.
- \_\_\_\_\_.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006
- KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: Formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2001.

- LAJOLO, M. **Do mundo da escrita para a escrita do mundo**. São Paulo: Ática, 2002.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, V. R. **Concepção de letramento subjacente ao PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos**. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2005.
- MAGALHÃES, M. C. C. Etnografia Colaborativa e desenvolvimento de professor. In: **Instituto de estudo da linguagem: Trabalhos em lingüística aplicada**. Campinas, SP: UNICAMP, n. 23, p.71-78, jan./jun.,1994.
- MALINOWSKI, B. **Giornale di un Antropologo**. Roma, Armando Editore, 1992.
- MARCUSCHI, L. A. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, R.; DA SILVA, E. T. (Orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Gêneros Textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONIZIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- \_\_\_\_\_. A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. In: KOCH, I. G. V. (Org). **Gramática do Português Falado**. Vol. VI: Desenvolvimentos. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP/FAPESP, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Marcadores conversacionais do português brasileiro: formas, posições e funções**. In: CASTILHO, A. de. (Org.), 1989.
- \_\_\_\_\_. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1986.
- MATENCIO, M. de L. M. **Leitura, produção de texto e a escola**. Autores associados: São Paulo, 1994.
- MATÊNCIO, M. L. M. Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa/Educação Fundamental: 1ª a 4ª série**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef>>. Acesso em 03.fev.2006.
- OLSON, D. R. **O mundo no papel**. São Paulo: Ed. Ática, 1997.
- Revista Nova Escola**, Fev/2007.
- SÃO VITOR, H. **Didascálicon da Arte de ler**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- SCHIFFRIN, D. Approaches to discourse. Blackwell; Massachusetts: Cambridge, 1987. In: **Discourse Markers: studies in interactional sociolinguistics**. New York: Cambridge University Press, 1994.
- SIMÕES, A. B. Dicionário Michaelis. Melhoramentos e UOL. CD-ROM>
- SMITH, F. **Leitura significativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SOARES, M. B. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001**. 2 ed. São Paulo: Global, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p.18-25.

- \_\_\_\_\_. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** 13 ed. São Paulo: Ática, 1995.
- SOLÉ, I. **Estratégia de leitura.** 6 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SOUSA, M. A. F. de. **Da fala à escrita: os saberes da oralidade e o início de produção da escrita escolar.** Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2004.
- SOUZA, A. L. S. Alfabetização: para além do ler e escrever. **Jornal Folha de São Paulo**, 23.mar.2005.
- SPRADLEY, J. P. **The Ethnographic Interview.** Belmont, CA: Wadsworth Group & Thomson Learning, 1979.
- TANNEN, D. Introduction and Involvement in discourse. In: **Talking voices: Repetition, dialogue and imagery in conversational discourse.** Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- \_\_\_\_\_. Relative focus on involvement in oral and written discourse. In: OLSON, D. R. **Literacy, language and learning. The nature and consequences of reading and writing.** CUP, Torrance, Nancy e Hildyard (eds.).
- TARDELLI, M. C. **O ensino de língua materna: interação em sala de aula. Aprender e ensinar com textos.** São Paulo: Cortez, 2002.
- TEYSSIER, P. **História da língua portuguesa.** 2 ed. São Paulo: Martins Fonte, 2001.
- VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

**ANEXOS**

**ANEXO “1”**  
**QUESTIONÁRIO**

Prezado aluno (a) este questionário é parte da pesquisa que desenvolvo no Mestrado em Educação na Universidade de Brasília – UnB. Conto com sua colaboração respondendo às perguntas abaixo. Não é necessário identificar-se. Muito obrigada. Claudia Heloisa Schmeiske da Silva.

**1. SEXO:**

(A) Masculino. (B) Feminino.

**2. COMO VOCÊ SE CONSIDERA?**

(A) Branco(a). (B) Pardo(a). (C) Preto(a). (D) Amarelo(a). (E) Indígena.

**3. QUAL É O MÊS DO SEU ANIVERSÁRIO?**

(A) Janeiro. (D) Abril. (G) Julho (J) Outubro.  
 (B) Fevereiro. (E) Maio. (H) Agosto. (K) Novembro.  
 (C) Março. (F) Junho. (I) Setembro. (L) Dezembro

**4. QUAL É A SUA IDADE?**

(A) 8 anos ou menos. (C) 10 anos. (E) 12 anos. (G) 14 anos.  
 (B) 9 anos. (D) 11 anos. (F) 13 anos. (H) 15 anos ou mais.

**5. EM SUA CASA TEM ENERGIA ELÉTRICA (LUZ)**

(A) Sim, tem. (B) Não tem.

**6. EM SUA CASA TEM ÁGUA ENCANADA (NA TORNEIRA)?**

(A) Sim, tem. (B) Não tem.

**7. EM SUA CASA TEM TELEVISÃO EM CORES?**

(A) Tem uma. (B) Tem mais de uma. (C) Não tem.

**8. EM SUA CASA TEM RÁDIO?**

(A) Tem um (B) Tem mais de um. (C) Não tem.

**9. EM SUA CASA TEM VIDEOCASSETE?**

(A) Tem. (B) Não tem.

**10. EM SUA CASA TEM BANHEIRO?**

(A) Tem um. (B) Tem mais de um. (C) Não tem.

**11. EM SUA CASA TEM QUARTOS?**

(A) Sim, um. (B) Sim, dois. (C) Sim, três. (D) Sim, quatro ou mais. (E) Não tem.

**12. EM SUA CASA TEM GELADEIRA?**

(A) Tem uma. (B) Tem mais de uma. (C) Não tem

**13. EM SUA CASA TEM FREEZER?**

(A) Sim, tem. (B) Não tem.

**14. EM SUA CASA TEM UMA MÁQUINA DE LAVAR ROUPA (Não é tanquinho)?**

(A) Sim, tem. (B) Não tem.

**15. EM SUA CASA TEM UM ASPIRADOR DE PÓ?**

(A) Sim, tem. (B) Não tem.

**16. EM SUA CASA TEM AUTOMÓVEL?**

(A) Sim, tem um. (B) Tem mais de um. (C) Não tem.

**17. EM SUA CASA TRABALHA EMPREGADA DOMÉSTICA?**

(A) Sim, uma diarista (faxineira, etc.) uma ou duas vezes por semana. (B) Uma, todos os dias.

(C) Duas ou mais, todos os dias. (D) Não.

**18. QUANTAS PESSOAS MORAM COM VOCÊ?**

(A) Moro sozinho(a) ou com mais 1 pessoa. (B) Moro com mais 2 pessoas.

(C) Moro com mais 3 pessoas. (D) Moro com mais 4 ou 5 pessoas.

(E) Moro com mais 6 a 8 pessoas. (F) Moro com mais do que 8 pessoas.

**19. VOCÊ MORA COM QUEM?**

(A) Meu pai e minha mãe (B) Somente com minha mãe

(C) Somente com meu pai (D) Nem com minha mãe e meu pai, mas com outras pessoas.

**20. ATÉ QUE SÉRIE SUA MÃE OU A MULHER RESPONSÁVEL POR VOCÊ ESTUDOU?**

(A) Nunca estudou ou não completou a 4ª série.

(B) Completou a 4ª série (antigo primário), mas não completou a 8ª série.

(C) Completou a 8ª série (antigo ginásio), mas não completou o Ensino Médio.

(D) Completou o Ensino Médio (antigo 2º grau), mas não completou a Faculdade.

(E) Completou a Faculdade. (F) Não sei.

**21. ATÉ QUE SÉRIE SEU PAI OU O HOMEM RESPONSÁVEL POR VOCÊ ESTUDOU?**

(A) Nunca estudou ou não completou a 4ª série.

(B) Completou a 4ª série (antigo primário), mas não completou a 8ª série.

(C) Completou a 8ª série (antigo ginásio), mas não completou o Ensino Médio.

(D) Completou o Ensino Médio (antigo 2º grau), mas não completou a Faculdade.

(E) Completou a Faculdade.

(F) Não sei.

**22. EM SUA CASA EXISTE DICIONÁRIO?**

(A) Sim.

(B) Não.

**23. EM SUA CASA EXISTE UM LUGAR CALMO PARA ESTUDAR?**

(A) Sim.

(B) Não.

**24. EM SUA CASA EXISTE UMA ESTANTE COM MAIS DE 20 LIVROS?**

(A) Sim.

(B) Não.

**25. EM SUA CASA TEM UM COMPUTADOR?**

(A) Sim, com acesso à Internet.

(B) Sim, sem acesso à Internet.

(C) Não.

**26. EM DIA DE AULA, QUANTO TEMPO VOCÊ GASTA ASSISTINDO TV?**

(A) Não assisto.

(B) Até 1 hora.

(C) De 1 a 3 horas.

(D) De 3 a 4 horas.

(E) Mais de 4 horas.

**27. EM DIA DE AULA, QUANTO TEMPO VOCÊ GASTA FAZENDO TRABALHOS DOMÉSTICOS EM CASA?**

(A) Não faço trabalhos domésticos.

(B) Até 1 hora.

(C) De 1 a 2 horas.

(D) De 2 a 3 horas.

(E) Mais de 3 horas.

**28. VOCÊ TRABALHA FORA DE CASA?**

(A) Sim.

(B) Não

**29. QUANDO VOCÊ TERMINAR O ENSINO FUNDAMENTAL, VOCÊ PRETENDE:**

(A) Somente continuar estudando.

(B) Somente trabalhar.

(C) Continuar estudando e trabalhar.

(D) Ainda não sei.

**30. COM QUE FREQUÊNCIA SEUS PAIS OU SEUS RESPONSÁVEIS VÃO À REUNIÃO DE PAIS?**

(A) Quase sempre ou sempre.

(B) De vez em quando.

(C) Nunca ou quase nunca.

**31. SEUS PAIS OU SEUS RESPONSÁVEIS INCENTIVAM VOCÊ A ESTUDAR:**

(A) Sim

(B) Não

**32. SEUS PAIS OU SEUS RESPONSÁVEIS INCENTIVAM VOCÊ A FAZER A LIÇÃO DE CASA E OS TRABALHOS DA ESCOLA**

(A) Sim

(B) Não



**33. SEUS PAIS OU SEUS RESPONSÁVEIS INCENTIVAM VOCÊ A LER (livros, revistas etc):**

- (A) Sim (B) Não

**34. SEUS PAIS OU SEUS RESPONSÁVEIS INCENTIVAM VOCÊ A IR À ESCOLA:**

- (A) Sim (B) Não

**35. QUANDO VOCÊ ENTROU NA ESCOLA?**

- (A) No maternal (jardim de infância). (B) Na pré-escola. (C) Na primeira série.

**36. DESDE A PRIMEIRA SÉRIE VOCÊ ESTUDOU SEMPRE NESSA MESMA ESCOLA?**

- (A) Sim. (B) Não, mas só estudei em escola pública. (C) Não, mas já estudei em escola(s) particular(es).

**37. VOCÊ JÁ FOI REPROVADO?**

- (A) Não. (B) Sim, uma vez. (C) Sim, duas vezes ou mais.

**38. VOCÊ JÁ ABANDONOU A ESCOLA DURANTE O PERÍODO DE AULAS E FICOU FORA DA ESCOLA O RESTO DO ANO?**

- (A) Não. (B) Sim, uma vez. (C) Sim, duas vezes ou mais.

**39. VOCÊ FAZ A LIÇÃO DE CASA DE LÍNGUA PORTUGUESA?**

- (A) Faço sempre ou quase sempre (B) Faço de vez em quando  
(C) Nunca ou quase nunca (D) O professor não passa lição de casa

**40. O PROFESSOR CORRIGE A LIÇÃO DE CASA DE LÍNGUA PORTUGUESA?**

- (A) Sempre ou quase sempre (B) De vez em quando  
(C) Nunca ou quase nunca (D) O professor não passa lição de casa

**41. VOCÊ SE SENTE DEIXADO DE LADO NA SALA DE AULA?**

- (A) Muitas vezes (B) De vez em quando (C) Nunca ou quase nunca

**42. VOCÊ PARTICIPA DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA?**

- (A) Sim. (B) Não. (C) Não sei.

## ANEXO “2”

## QUESTÃO APLICADA NO PROTOCOLO PILOTO

Figura 1 – Questão aplicada no Protocolo Piloto

Língua Portuguesa 4ª série E.F.

*Leia o trecho.*

*Desde que o astrônomo Galileu Galilei apontou, em 1610, sua luneta em direção a Júpiter e descobriu quatro de seus 16 satélites, este planeta tem sido a maior fonte de fascínios para os cientistas.*

*Fonte: ISTO É , nº.1403, p.43, ago.1996.*

O texto afirma que

- ▶ (A) em 1610 Galileu Galilei descobriu quatro satélites de Júpiter.
- (B) Galileu Galilei descobriu os 16 satélites de Júpiter.
- (C) Júpiter tem sido motivo de preocupação de Galileu Galilei.
- (D) os 16 satélites de Júpiter foram descobertos em 1610.

Neste protocolo piloto a pesquisadora, inicialmente, conversou com a professora para explicar a necessidade de se fazer o piloto da pesquisa e o que precisaria para assim realizá-lo.

A escolha do aluno para este piloto foi feita aleatória através de sorteio. Após a seleção a pesquisadora retirou a aluna da sala e ambas foram até a sala da coordenação para realizarem o protocolo, pois a pesquisadora julgou este local mais tranquilo para a realização do mesmo.

Chegando a sala, a pesquisadora explicou para a aluna o que elas iriam fazer. A aluna muito empolgada concordou. Escutou os comandos tranquilamente e iniciou a tarefa.

1. A-LEIA O TRECHO+DESDE QUE O ASTRÔNOMO GA+GALILEU GAL+GALILEI APONTOU EM++1610 SUA LUNETAS EM DIREÇÃO A JÚP+JUPITER E DESCOBRIU QUATRO DE SEUS 16 SATÉLITES ESTE PLANETA TEM SIDO A MAIOR FONTE DE FA+FASCÍNIO PARA OS CIENTÍSTAS+O TEXTO AFIRMA QUE +A +EM MIL SEISCENTOS E DEZ O ASTRONOMO GALILEU GALILEI DESCOBRIU QUATRO SATELITES DE JUPITER+B+GALILEU GALILEI DESCOBRIU DEZESETE SATELITES(opa) DEZESEIS SATÉLITES DE JÚPITER+C+JÚPITER TEM SIDO MOTIVO DE PREOCUPAÇÃO DE GALILEU GALI+GALILEI (difícil esse nome né?)+D+OS DEZESEIS SATELITES DE JÚPITER FORAM DESCOBERTOS EM 1610.

2. P - Muito bem! Você lê muito bem! O que o texto afirma?

3. A - ++ [aluna lê novamente o texto silenciosamente].

4. P - Você sabe?[pergunta a pesquisadora para a aluna]

5. A - O que ele afirma está na letra A [ a aluna aponta para a letra no texto]

6. P - Por que você disse que é a letra A?

7. A - Ora porque esse homi descobriu quatro e não dezeseis satéliti. Olha aqui ó [aluna mostra para pesquisadora no texto] tá+ó tá falanu aqui ó +qui essi homi descobriu quatro de seus dezeseiz+ ta venu ó.

8. P - Você sabe quem é esse homem?

9. A - Eu não num sei não+mais sei que esse aqui ó[aluna aponta para a palavra astrônomo] ele fica olhanu pro céu pra ver alguma coisa lá em cima+alguma coisa nova.

10. P - Muito bem!O Galileu Galilei ele também ficava olhando lá pro céu, como ele tinha dificuldade para enxergar as coisas lá no céu então ele criou a luneta, esse instrumento ajudou-o a ver melhor as coisas lá no céu.

11. A - Ah!+Então tem tudo a ver né? Ele deve ser muito importante né, já que ele descobriu né.
12. P - Por que você acha que não é a letra B?
- A- [lê novamente o texto para a pesquisadora] ó ta escrito aqui ó ó ++
13. P - E por que não é a alternativa C?
14. A - Porque está dizendo aqui ó[a aluna aponta para a parte do texto que fala sobre isso] que a descoberta é fonti di faciniu e não de PREOCUPAÇÃO. [lê a aluna].
15. P - Você sabe o que é preocupação?
16. A - Ó por exemplu+se eu tô assistino o desenho e aí eu lembrou que tenho um dever pra fazer ai então eu ficu preocupada.[muito interessante que a aluna é que constrói andaime para explicar para a pesquisadora].
17. P - Ah! muito bem.[R]
18. P - E o que é fascínio, você conhece essa palavra?
19. A - Ô fasciniu é quando+é por exemplu++ é+você conhece as super poderosas?[aluna pergunta para a pesquisadora]
20. P - Conheço. Por quê?
21. A - Então ó+ as garotas super poderosas elas fascinam todos por onde elas passam+.
22. P - Como assim? [a pesquisadora tenta com essa indagação que a aluna explique melhor o significado da palavra]
23. A - Ah ++ as pessoas olham para elas+ elas salvam as pessoas+as pessoas ficam ali lhano pra elas+elas são fascinantes+são bonitas são diferentes++ elas ajudam as pessoa que tão em perigo++ela livra as pessoas do mal ++então esse homi[aponta para Galileu Galilei]ficou fascinadu e os outros tamém ó[aponta novamente para o texto] com a descoberta+ficaram olhanu++sem pará..
24. P - Ah! Entendi.+muito bem! +você é muito esperta. [R] [a pesquisadora fica surpresa

com a explicação da aluna, a aluna construiu um andaime para explicar a pesquisadora o significado da palavra].

Neste protocolo pretendíamos primeiro testar o instrumento de coleta, confirmar sua funcionalidade e provar que é viável esta pesquisa. Mas tínhamos como plano de fundo, a questão da compreensão leitora do aluno.

Como nesta pesquisa temos como asserção geral que os alunos têm um mau desempenho na avaliação da Prova Brasil, porque as questões de compreensão de texto pressupõem conhecimentos de mundo que os alunos não detêm, com esse protocolo piloto, a pesquisadora ficou surpresa com o desempenho da aluna.

A aluna demonstrou uma proficiência leitora, proficiência esta, esperada no final da quarta série, mas que infelizmente não é o que demonstra as nossas avaliações, cujos resultados não são bons, como foi mostrado no capítulo anterior.

No início do protocolo verbal a aluna afirma a alternativa correta e sendo questionada pela pesquisadora explica como foi que ela chegou à resposta certa (7).

Vale ressaltar que ela sabe o que é um astrônomo (9), mas deixa claro que não sabe quem era Galileu Galilei, portanto, depois do andaime construído pela pesquisadora a aluna conclui que ele era importante e que ficava olhando para o céu (11).

Outro ponto interessante neste protocolo é o andaime que a aluna constrói para explicar a pesquisadora o significado das palavras “preocupação” e “fascínio”.

A estratégia que ela usa é exemplificar o uso das palavras por meio de perífrase que descrevem o contexto de uso. Ela vai buscar recursos em suas práticas sociais, isto é, criando possíveis contexto para explicar o sentido da palavra, como podemos observar nas linhas 16 e 19 da transcrição.

Observa-se também que ela não responde com um sinônimo, nem tão pouco, uma definição no estilo de dicionário, pois lhe faltam recursos comunicativos para tal.

Entretanto, ela constrói a partir da palavra “fascínio” citada no texto, as derivações “fascinante” e “fascinado”.

Contudo, a aluna apresenta uma proficiência leitora na questão a cima analisada.

**ANEXO “3”****ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA****Universidade de Brasília****Faculdade de Educação – Programa de Pós – Graduação em Educação****Orientadora:** Dr<sup>a</sup> Stella Maris Bortoni Ricardo**Mestrandas:** Claudia Heloisa Schmeiske**Título da Dissertação:** Leitura na Escola: aprender a ler, ler para aprender.**Entrevista Semi-Estruturada**

Professora:

Série em que leciona: 4<sup>a</sup> série Turno: Vespertino

Formação acadêmica:

**Questões**

1. Fale um pouco sobre sua formação acadêmica e sua experiência em sala de aula.
2. O que é ler para você?
3. Como você trabalha a leitura em sala de aula? Adota alguma estratégia - técnica de leitura? Qual? Explique.
4. Você acha importante o ensino de leitura em sala de aula? Por quê?
5. Você acha seus alunos leitores eficazes?
6. Você lê para seus alunos? Comente
7. Eles frequentam a biblioteca com que frequência e com qual objetivo?
8. Desenvolve algum projeto de leitura com os alunos? Qual?

Agradeço sua colaboração, ela será valiosa para o desenvolvimento da pesquisa.

**ANEXO “4”**  
**AUTORIZAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_,  
CPF n°. \_\_\_\_\_, autorizo que as informações que forem por  
mim prestadas possam ser utilizadas para a realização desta pesquisa e  
posteriores publicações.

Pseudônimo \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Brasília, 04 de junho de 2007.



**ANEXO “5”****QUESTÕES SELECIONADAS PARA OS PROTOCOLOS VERBAIS – Nível 2****NÍVEL 2**

Leia o texto.

Senhores Pais ou Responsáveis:

Como é de conhecimento de todos, nossa escola promove habitualmente uma festa junina que, neste ano, será realizada no próximo dia 15, a partir das 10h. Haverá barracas de comes e bebes, churrasco, cachorro quente, pipoca, algodão doce, quentão, vinho quente e refrigerantes. Haverá também barracas para divertimentos, especialmente das crianças, pescaria, argolas, tiro ao alvo, coelhinho, e todas aquelas brincadeiras tradicionais.

Cada uma das classes apresentará uma dança apropriada para a ocasião e, no final, após a coroação da Miss Caipira, faremos uma grande quadrilha, com os Professores e Funcionários.

Solicitamos a colaboração de Pais e Alunos. Quanto maior for a arrecadação com a venda de votos, oferecimento de prendas e movimentação das barracas, maior será o benefício para a escola. Pretendemos ampliar nossa área de esportes, com a construção de uma quadra polivalente, o que, sem dúvida, trará benefícios para os alunos.

Contando com a participação de todos,

Antecipadamente agradece,

A Direção

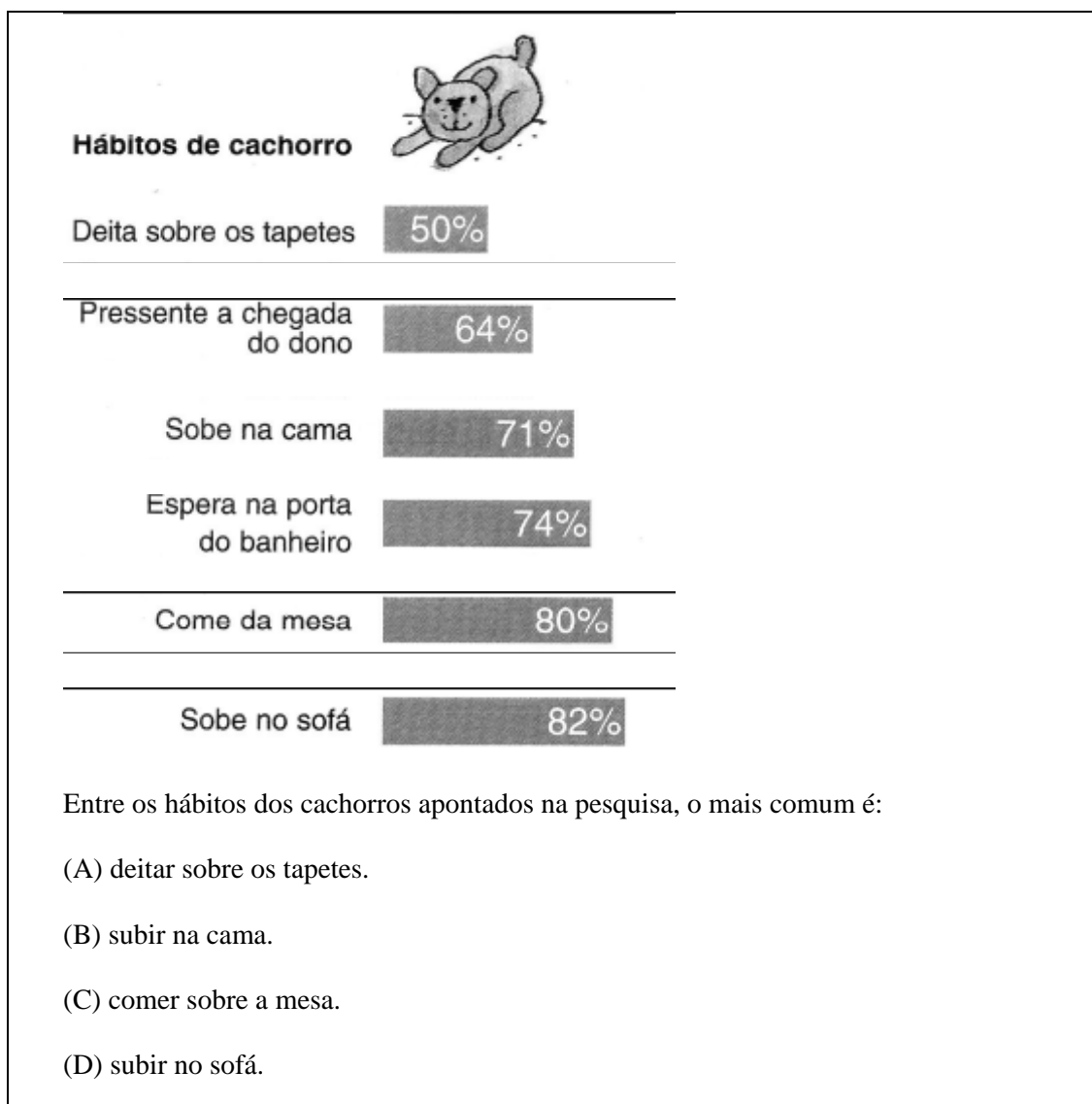
O texto faz um convite para

- (A) o aniversário do diretor.
- (B) a festa junina.
- (C) um baile de máscaras.
- (D) uma reunião de pais e mestres.

## ANEXO “6”

## QUESTÕES SELECIONADAS PARA OS PROTOCOLOS VERBAIS – Nível 5

## NÍVEL 5

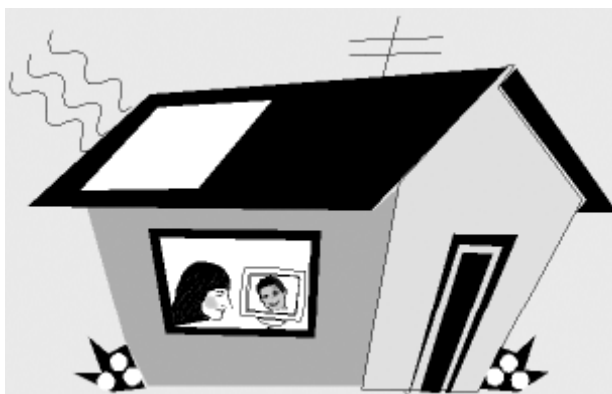


## ANEXO “7”

## QUESTÕES SELECIONADAS PARA OS PROTOCOLOS VERBAIS – Nível 1

## NÍVEL 1

## Soluções Caseiras



Se você já se ligou na importância de economizar energia, tome nota de dicas muito simples do que é possível fazer em casa para evitar o desperdício de eletricidade:

+ Durante o dia, procure abrir as cortinas e as janelas para não ter de acender a luz. E na hora de escolher uma lâmpada, as fluorescentes são bem mais econômicas que as incandescentes, aquelas redondinhas comuns em qualquer lugar.

*Ciência Hoje das crianças*. Rio de Janeiro: SBPC, Ano 11, jul., 1998.

Nesse texto, o autor faz recomendações sobre

- (A) a economia de energia.
- (B) as fontes de energia.
- (C) as vantagens da eletricidade.
- (D) os riscos da eletricidade.

## ANEXO “8”

### TEXTO DA FESTA JUNINA

É tempo de fogueira, balões, sanfona animada, forrós, quadrilhas, bandeirolas coloridas e comidas gostosas. Tempo de usar vestido xadrez, botas. Ah, não pode esquecer do chapéu de palha.

Algumas brincadeiras são especiais, como a cadeia. Nessa brincadeira alguém pega para prenderem você e se você não conseguir fugir vai preso e tem que pagar para ser solto.

Há também o correio elegante. Hora de mandar os bilhetes de amor, de amizade ou de molecagem. Depois, é hora de criar coragem e subir no pau-de-cebo, prenda, esperando o vencedor lá em cima. Ah! São tantas as brincadeiras: tiro ao alvo, barracas, com prendas, argolinhas.

Animação mesmo é quando como a quadrilha. Os homens ficam um lado e as mulheres do outro. Eles se cumprimentam...Como é divertido.

**ANEXO “9”****ATIVIDADES DO TEXTO DA FESTA JUNINA**

1. Leia as frases e classifique as palavras sublinhadas
  - a) É tempo de festa fogueira, bandeiras coloridas e comidas gostosas.
  - b) No traje não pode faltar um chapéu de palha.
  - c) É hora de receber os bilhetes carinhosos dos amigos.
  - d) As comidas são saborosas.
  - e) A quadrilha é divertida e todos se alegram com a dança.
  
2. Retire do texto: um substantivo composto e três substantivos simples e dois substantivos derivados.

**ANEXO “10”****PROPOSTA PEDAGÓGICA 2007 – EC 415 NORTE****Bibliografia:**

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Subsecretaria de Suporte Educacional. Diretoria Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro. Escola Classe 415 Norte. **Proposta Pedagógica 2007**. Brasília, 2007.

Páginas originais da obra supracitada anexadas às páginas seguintes.

# Relatório de Desempenho dos Alunos



## 4a Série

### Escola Classe 415 Norte



## AVALIAÇÃO ESCOLAS DO GDF

### RELATÓRIO DE DESEMPENHO DA ESCOLA

**Nome do Centro Educacional:** EC 415 NORTE

**Série avaliada:** 4ª série

A Universidade de Brasília (UnB), por meio do Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (CESPE), tem o prazer de apresentar o Relatório de Desempenho do EC 415 NORTE na avaliação das escolas do GDF.

A avaliação externa tem por objetivo fornecer dados que sirvam de base para que a comunidade escolar estabeleça metas e implante mudanças no funcionamento da escola, com o intuito de melhorar cada vez mais a qualidade do ensino.

A primeira medida realizada para a Avaliação Externa é a construção de itens - questões e exercícios propostos nos testes - por um corpo de analistas. A construção de itens tem por base as Matrizes de Especificações, obedecendo a critérios e normas técnicas para construção de itens de múltipla escolha. Os itens são submetidos a um pré-teste - aplicação de provas a um grupo de alunos - e depois passam por uma análise psicométrica, por meio da Teoria de Resposta ao Item (TRI) e da Teoria Clássica dos Testes (TCT). A partir dos parâmetros disponibilizados pela TRI e pela TCT pode-se montar uma planilha que dispõe dos índices de discriminação, dificuldade e acerto ao acaso dos itens. Tal planilha serve de base para que, juntamente com a análise realizada pelos especialistas, seja montada as provas de uma Avaliação Externa. A utilização desses recursos permite que se procure criar cadernos de prova com níveis de discriminação e de dificuldade semelhantes entre si em cada série avaliada.





As escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal (DF) em parceria com CESPE/UnB se dispuseram a participar da pré-testagem dos itens para a Avaliação Externa da rede escolar SESI-SP. O pré-teste consistiu na aplicação dos itens supramencionados - 358 itens de Língua Portuguesa e de 358 itens de Matemática - aos alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental que responderam as provas aplicadas em setembro de 2005. O pré-teste da 8ª série foi aplicado a 1.499 alunos, distribuídos em 10 escolas. Na 4ª série, participaram 1.564 alunos, pertencentes a 20 escolas da rede de ensino do DF.

Este relatório apresenta os dados do Pré-Teste feito pelos alunos das escolas públicas do Distrito Federal e permite conhecer o desempenho da escola e compará-lo com o desempenho de outras escolas, situando-o em relação ao desempenho geral da rede escolar que participou da aplicação dos itens do Pré-Teste.

Será apresentada a média de desempenho dos alunos do referido Centro Educacional nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, considerando a série avaliada. Ressalta-se que a média de desempenho alcançada refere-se à quantidade média de questões acertadas na prova, considerando as questões de múltipla escolha. As médias podem variar de 0,0 a 10,0 pontos.

O desempenho dos alunos será categorizado em quatro níveis: modesto (notas médias inferiores a 4,0), mediano (notas médias entre 4,0 e 5,9) e bom (notas médias entre 6,0 e 7,9) e muito bom (notas iguais ou superiores a 8,0).

Será apresentada também uma análise de desempenho por turma e por descritor. Além disso, é apresentado o grau de atingimento dos descritores segundo categorias de desempenho dos alunos, a saber, desempenhos modesto, mediano, bom e muito bom.

Quando se avalia a educação, é importante lembrar que nenhuma nota ou escore isolado pode diagnosticar o estado educacional de um aluno, escola, município ou rede de ensino. Os vários fatores que contribuem para o processo ensino-aprendizagem são inter-relacionados e necessitam ser analisados conjuntamente com os escores.



Faz-se necessário, portanto, em um processo de avaliação analisar as características socioeconômicas do aluno, o envolvimento da família na vida escolar do aluno, as facilidades educacionais oferecidas, a estrutura física e pedagógica da escola, a qualidade do ensino, a gestão da escola e a motivação da equipe escolar.

Além disso, ela deve ser interativa, de forma que os envolvidos participem do processo. Ela está intrinsecamente ligada ao processo pedagógico que a instituição desenvolve, sendo que os docentes, que desempenham um papel primordial no processo ensino-aprendizagem, não podem ficar à margem das avaliações realizadas sobre sua atuação, bem como sobre o desenvolvimento dos alunos.

Espera-se que este relatório seja um instrumento relevante para a compreensão inicial do estado da escola, a partir do desempenho apresentado pelos alunos. Sugere-se que este relatório seja objeto de debates e reflexões por parte de toda a equipe escolar, a fim de que ele contribua para análise do processo ensino aprendizagem na escola.



## DESEMPENHO EM LÍNGUA PORTUGUESA

A tabela a seguir apresenta as estatísticas básicas nas turmas da 4ª série da escola obtidas no Pré-Teste e aponta o número de alunos por turma que se submeteu à avaliação na escola.

A média é o resultado da soma de todas as notas dividido pelo número de alunos avaliados.

A mediana é definida como o valor que divide a turma de tal forma que 50% dos valores são iguais ou menores do que ele, e 50% dos itens são iguais ou maiores. Isto é, a mediana é o valor central que separa um conjunto em duas partes iguais.

A moda é o valor mais típico e representativo de uma distribuição. Ela representa a nota mais freqüentemente obtida.

A diferença entre a média e as outras medidas de tendência central (tais como a mediana e a moda) é devida a valores extremos na distribuição (notas muito altas ou muito baixas) que influenciam no valor da média, para mais ou para menos. Já a mediana e a moda não são influenciadas pelos valores extremos na distribuição.

O desvio padrão é um índice que indica o quanto os valores das notas se afastam do valor médio das mesmas.

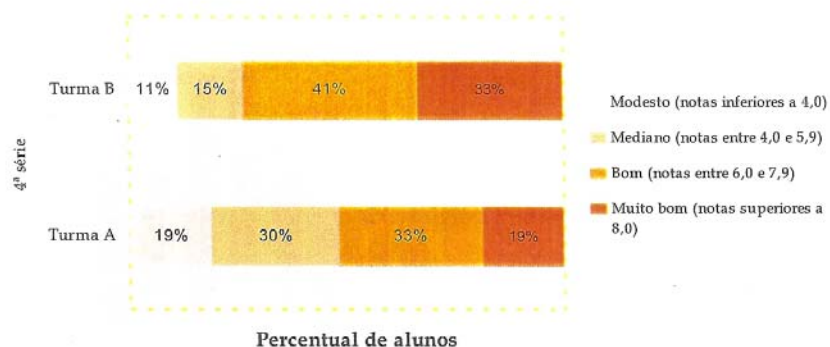
Mínimo e máximo são, respectivamente, o menor e o maior valor de uma distribuição, nesse caso, a menor e a maior nota alcançadas pelos alunos.

	4ª série	
	Turma A	Turma B
Média	6,0	7,1
Desvio-padrão	2,1	1,9
Mediana	6,0	7,4
Moda	7,5	6,7
Mínimo	2,1	2,8
Máximo	9,6	10,0
Número de alunos	27	27

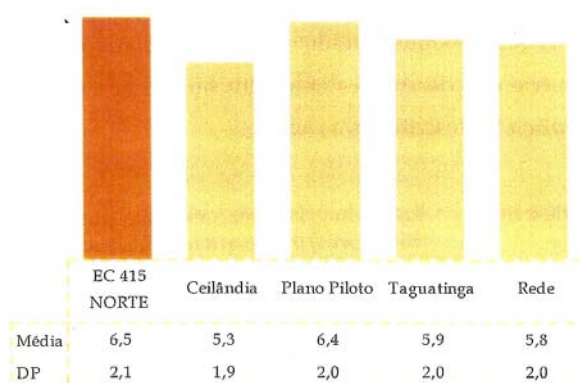




O gráfico seguinte expõe o percentual de alunos que obteve desempenho modesto, mediano, bom e muito bom em cada turma da escola.



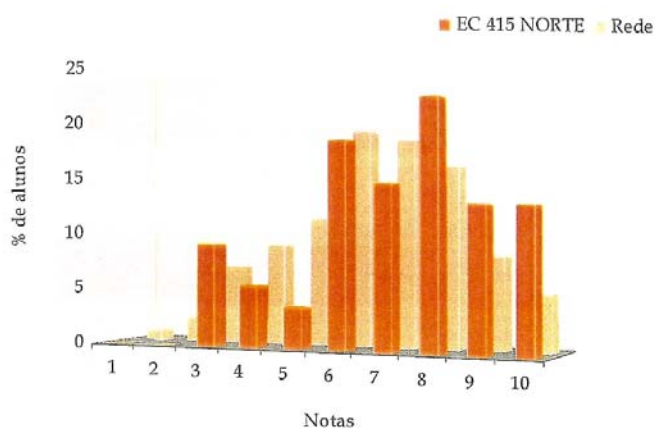
O desempenho escolar dos alunos avaliados no EC 415 NORTE pode ser melhor visualizado no gráfico subsequente.



Nota-se que a média do EC 415 NORTE é ligeiramente maior que a média apresentada pela rede GDF. A média obtida pela escola sugere que os alunos tiveram um bom desempenho na avaliação.



O histograma a seguir expõe a distribuição das notas apresentadas na escola e na rede GDF.



Como pode ser observado, 85,2% dos alunos da escola submetidos à avaliação obtiveram desempenho acima do ponto médio 5,0, enquanto 80,4% dos alunos da rede GDF alcançaram notas acima desse ponto.

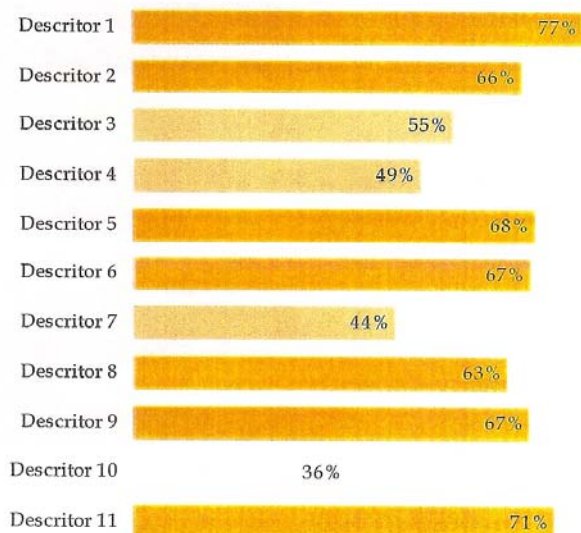
A seguir serão apresentados dados relativos ao desempenho dos alunos do 4ª série nos descritores avaliados em Língua Portuguesa. Foram avaliados nessa disciplina 11 descritores, a saber:

- Descritor 1 Localizar informações explícitas em textos narrativo-descritivos, informativos, e instrucionais.
- Descritor 2 Inferir o sentido de palavras ou expressões usadas em sentido conotativo.
- Descritor 3 Inferir uma informação implícita em um texto.
- Descritor 4 Identificar a parte principal/secundária de um texto.
- Descritor 5 Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso.
- Descritor 6 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
- Descritor 7 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.
- Descritor 8 Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a coesão e a continuidade de um texto.

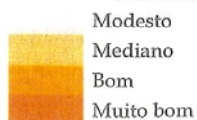


- Descritor 9 Identificar os elementos que constroem a narrativa.
- Descritor 10 Identificar relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, entre outros recursos lingüísticos.
- Descritor 11 Reconhecer o efeito de sentido decorrente do emprego de recursos morfossintáticos.

O percentual de alunos que respondeu corretamente os itens que se referem a cada descritor pode ser visto na figura que se segue.



Níveis de atingimento:



O gráfico sugere que deve ser dada atenção especial ao descritor 10, uma vez que foi considerado modesto o desempenho dos alunos nos itens que se









referem a tal descritor (percentual de acertos inferior a 40%). Observa-se que o nível mais frequentemente alcançado pelos alunos da escola foi o bom.

A tabela seguinte apresenta o percentual de alunos, de acordo com seu nível de desempenho, que respondeu corretamente os itens referentes a cada descritor. A legenda que segue na tabela indica o nível de aprendizagem de acordo com o percentual de alunos que respondeu acertadamente cada descritor.

Grau de atingimento dos descritores segundo categorias de desempenho dos alunos

	Modesto	Mediano	Bom	Muito bom
Descritor 1	35%	75%	81%	95%
Descritor 2	28%	53%	73%	89%
Descritor 3	35%	42%	59%	70%
Descritor 4	13%	43%	53%	69%
Descritor 5	58%	38%	73%	94%
Descritor 6	58%	35%	72%	93%
Descritor 7	33%	21%	43%	79%
Descritor 8	21%	53%	70%	86%
Descritor 9	0%	56%	76%	91%
Descritor 10	47%	19%	24%	74%
Descritor 11	17%	67%	83%	90%

	Não-aprendido (percentual de acertos inferior a 50%)
	Aprendizagem em fase inicial (percentual de acertos entre 50 e 64,9%)
	Aprendizagem em fase mais adiantada (percentual de acertos entre 65 e 79,9%)
	Aprendido (percentual de acertos igual ou superior a 80%)

A forma como a tabela é estruturada propõe que quanto melhor o desempenho dos alunos (que varia entre modesto e muito bom), melhor deveria ser o nível de aprendizagem em cada descritor. Ou seja, à medida que o desempenho cresce, as cores das células deveriam se intensificar. O ideal é que,



por exemplo, os alunos que atingiram um bom desempenho demonstrem ter, de fato, aprendido aquilo que se propõe em cada descritor.

No EC 415 NORTE, os descritores 7, 10 e 11 chamam a atenção por fugirem desse padrão. Nota-se que, nesses casos, os alunos que obtiveram um desempenho muito bom não desenvolveram por completo o que está proposto em cada descritor. Nota-se que, no EC 415 NORTE, nos descritores 4, 6, 7, 8, 10 e 11, o nível de aprendizagem dos alunos que apresentaram bom desempenho esteve aquém do esperado. Isso deve ser observado com atenção, na tentativa de se buscar as possíveis causas desse desempenho e de se descobrir novos caminhos para a promoção de melhores níveis de aprendizagem. No descritor 6, a primeira coluna da tabela sugere que, apesar de ter apresentado um desempenho modesto, os alunos ali situados encontram-se, pelo menos, em um nível de aprendizagem em fase inicial.



**ANEXO “11”**  
**EXPRESSÕES ARITMÉTICAS E A CALCULADORA**

**Bibliografia:**

SANCHEZ, L. B. *et al.* **Fazendo e compreendendo matemática**. Vol. 4. 4ª. Série. 2 ed. Reform. São Paulo: Saraiva 2004, p.104-109.

Páginas originais da obra acima citada estão anexadas às páginas seguintes.

## 6

Expressões aritméticas  
e a calculadora

Era uma vez um corajoso guerreiro que ia partir para um combate. Conhecendo os perigos que o esperavam nessa luta, quis saber se ia voltar vivo ou não. Então foi consultar um sábio e recebeu dele a seguinte mensagem:

**Irás voltarás não morrerás**

Ele leu a mensagem e partiu para a guerra muito seguro, pois entendeu que o sábio lhe dissera:

**Irás, voltarás, não morrerás.**

*Entretanto, ele morreu em combate.*

Seus soldados, conhecendo a mensagem que o comandante recebera, foram consultar um estudioso que costumava ajudar a decifrar as mensagens do sábio.

“Como vocês podem ver”, disse ele, “o sábio não erra! A verdadeira mensagem era esta:

**Irás, voltarás não, morrerás.”**



**1 Troque idéias com seus colegas.**

Qual é a diferença entre a interpretação do estudioso e a do guerreiro para a mensagem do sábio?

**2 Escreva duas vezes as frases abaixo em seu caderno, fazendo com que tenham dois sentidos diferentes:**

- Comprei cadernos velhos livros e discos.
- Fábio disse Renato é estudioso.

**FIQUE SABENDO**



Em Português, usamos os sinais de pontuação: a **vírgula**, o **ponto**, o **ponto-e-vírgula**, os **dois-pontos** e sua colocação pode mudar o sentido de uma frase.

Em Matemática, também usamos sinais de “pontuação”. Os **parênteses ( )** são um deles, e sua colocação também pode mudar o resultado de uma expressão.

Assim, a expressão  $8 - 5 - 2$  pode ser igual a 5 ou 1, dependendo da colocação dos parênteses:

$$\underbrace{(8 - 5)}_3 - 2 = 1 \text{ e } 8 - \underbrace{(5 - 2)}_3 = 5.$$

## Aqui tem novidade

Com letras escrevemos  
palavras:  
coração, amigo.  
Com palavras formamos  
frases:  
Amigo do coração.

Com algarismos  
representamos números:  
231, 45, 83.  
Com números e sinais de  
operações formamos  
expressões aritméticas:  
 $45 + 13 - 4$ .

- 1 Pedro quer ir da cidade Céu Azul para Monte Verde. Qual será o caminho mais curto: por Lagoinha ou por Espera Feliz?



Para resolver este problema podemos calcular de duas maneiras. Copie e complete os cálculos.

- a) Por Espera Feliz:  $(65 + 85) + 30 = \text{?}$   
b) Por Lagoinha:  $85 + (30 + 65) = \text{?}$

- 2 Troque idéias com seus colegas.

- a) Qual é a diferença entre as duas expressões do exercício 1?  
b) O que você pode concluir?

### ATENÇÃO!

Nas expressões aritméticas em que aparecem só adições ou só multiplicações, podemos agrupar as parcelas ou os fatores de qualquer modo, porque essas operações têm as propriedades associativa e comutativa.

Assim:  $60 + 40 + 30 = 60 + 40 + 30$  e  $8 \times 5 \times 3 = 8 \times 5 \times 3$

$\underbrace{60 + 40}_{100} + 30$	$60 + \underbrace{40 + 30}_{70}$	$\underbrace{8 \times 5}_{40} \times 3$	$8 \times \underbrace{5 \times 3}_{15}$
130	130	120	120

- 3 Copie e resolva estas expressões aritméticas:

- a)  $86 + 50 + 36$       c)  $120 + 450 + 180$       e)  $4 \times 25 \times 15$   
b)  $24 + 56 + 300$       d)  $2 \times 37 \times 5$       f)  $38 \times 5 \times 20$

- 4 Troque idéias com seus colegas. Anote as conclusões em seu caderno. Qual foi a novidade que você aprendeu nesta página?



## Aqui tem novidade



E se a expressão aritmética tiver apenas adições e subtrações?

### ATENÇÃO!

Nas expressões que têm apenas adições e subtrações, as operações devem ser feitas na ordem em que aparecem.

$$\begin{array}{r} \text{Assim: } 20 - 13 + 12 \\ \quad \quad \quad \swarrow \quad \searrow \\ \quad \quad \quad 7 + 12 \\ \quad \quad \quad \quad \quad \downarrow \\ \quad \quad \quad \quad \quad 19 \end{array}$$

1 Calcule estas expressões em seu caderno:

a)  $28 - 17 + 21$

b)  $36 - 18 - 9 - 3$

c)  $27 + 41 - 50 - 18$

Como se faz para resolver uma expressão que tem as quatro operações?



### ATENÇÃO!

Nas expressões aritméticas em que aparecem as quatro operações, obedecemos a seguinte convenção:

- resolvemos primeiro as multiplicações e as divisões, na ordem em que aparecem;
- depois resolvemos as adições e as subtrações, na ordem em que aparecem.

Ah! Já sei!!  
 $15 + 5 \times 7 = 15 + 35 = 50$   
 35



Eu também já sei!  
 $5 \times 6 + 14 \div 7 = 30 + 2 = 32$   
 30      2

2 Calcule em seu caderno seguindo essa convenção:

a)  $3 \times 100 + 5 \times 10 + 8$

c)  $80 \div 8 \times 2$

b)  $415 + 8 \times 5 - 100 \div 2$

d)  $6 \times 4 - 12 \div 2$

3 Troque idéias com seus colegas. Anote suas conclusões em seu caderno. Qual foi a novidade que você aprendeu nesta página?

## Aplicando o que aprendemos

1 Copie e calcule as expressões abaixo. Depois escreva em seu caderno a letra que corresponde ao resultado de cada uma delas.

a)  $56 \times 10 + 7$

567

A

1607

D

b)  $10 \times 100 + 6 \times 10 + 7$

c)  $7 + 16 \times 100$

675

C

d)  $5 + 7 \times 10 + 6 \times 100$

657

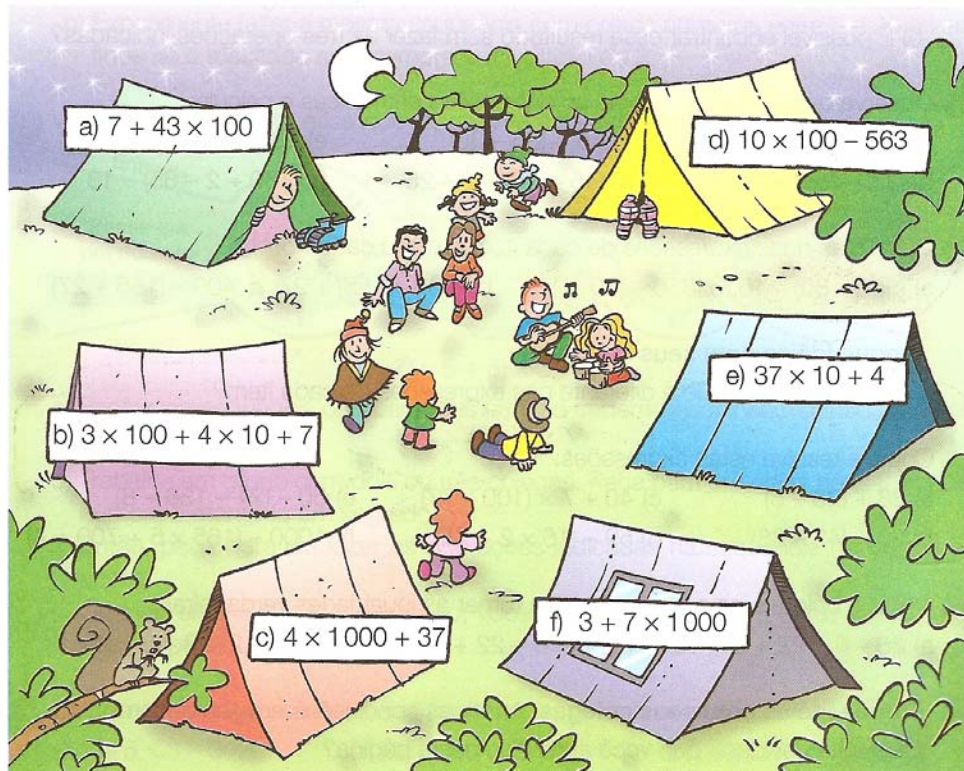
B

1067

E

e)  $5 \times 10 + 6 \times 100 + 7$

2 Copie e calcule as expressões:





## Aqui tem novidade

Hoje vamos aprender a resolver expressões com parênteses.



$$(86 + 94) \times (3256 - 3256) = ?$$

### ATENÇÃO!

Nas expressões com parênteses, resolvemos primeiro as operações que estão dentro deles.

Veja estes exemplos:

$$(14 - 5) \times (18 - 8)$$

$$\begin{array}{c} 9 \quad \times \quad 10 \\ \hline 90 \end{array}$$

$$4 \times (25 - 14)$$

$$\begin{array}{c} 4 \quad \times \quad 11 \\ \hline 44 \end{array}$$

#### 1 Troque idéias com seus colegas.

- Qual é o resultado da expressão que está na lousa da figura acima?
- É possível encontrar esse resultado sem fazer as três operações indicadas?

#### 2 Observe os parênteses. Copie as expressões aritméticas e calcule:

- $382 - (22 + 58)$
- $(332 - 32) \div 100$
- $45 + (35 - 30)$
- $(45 + 35) \div 2 - 25$
- $185 - (63 - 13)$
- $(180 \div 2 - 65) - 18$

#### 3 Calcule as duas expressões de cada item em seu caderno:

- $(350 - 80) - 15$  e  $350 - (80 - 15)$
- $(400 - 155) + 27$  e  $400 - (155 + 27)$

#### Troque idéias com seus colegas.

O que é igual e o que é diferente nas expressões de cada item?

#### 4 Copie e resolva estas expressões:

- $38 \div (25 - 6)$
- $20 \times (42 - 38)$
- $40 + 7 \times (100 - 77)$
- $59 - (15 \times 2 + 25)$
- $50 - (24 - 136 \div 8)$
- $1000 - (165 \times 5 + 700 \div 4)$

#### 5 Copie e coloque os parênteses para tornar as igualdades verdadeiras:

- $36 - 6 + 22 + 8 = 16$
- $36 - 6 + 22 + 8 = 0$
- $20 - 2 + 8 - 6 = 20$

#### 6 Troque idéias com seus colegas. Anote as conclusões em seu caderno.

Qual foi a novidade que você aprendeu nesta página?

## Aplicando o que aprendemos

1 Agora que você já estudou bem as operações, vamos aprender alguns “truques”:



- Siga essas instruções com cinco números diferentes e encontre os números da saída.
- Escolha um dos números e escreva em seu caderno uma expressão aritmética para representar a seqüência de operações que você fez.
- Que operações aparecem na expressão que você escreveu?

2 Troque idéias com seus colegas.

- Todos os números que você encontrou nesse “truque” são múltiplos de 3?
- Experimente fazer a mesma seqüência com outros números entre 3 e 30 e verifique se o resultado será sempre um múltiplo de 3.

3 Veja a expressão aritmética que representa esta seqüência de máquinas:



$$(? \times 5 + 6) \times 2 = ?$$

- Faça essa seqüência de operações em seu caderno escolhendo cinco números diferentes.
- Trabalhe em grupo com dois ou três colegas. Peça para um deles pensar em um número e mantê-lo em segredo. Então, peça para ele fazer as operações indicadas na seqüência de máquinas acima. Quando ele lhe disser o resultado, você será capaz de descobrir o número em que ele pensou.

4 Calcule estas expressões em seu caderno:

a)  $6 + 5 \times 3 - 3$

b)  $(12 + 8) \div (19 - 9)$

c)  $(25 - 4) \times (3 + 7)$

**ANEXO “12”****QUESTIONÁRIO SOBRE O CONTEXTO SOCIAL, ECONÔMICO E CULTURAL  
DOS ALUNOS E QUESTÕES RESPONDIDAS PELOS ALUNOS**

Questionário original e as questões respondidas estão anexados às páginas seguintes.