



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E  
ENSINO

O EFEITO RETROATIVO DA PROVINHA BRASIL NA  
ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE LEITURA PARA O  
SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

**Daniela Carvalho de Andrade**

Campina Grande – PB, Julho de 2016.

Daniela Carvalho de Andrade

O EFEITO RETROATIVO DA PROVINHA BRASIL NA  
ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE LEITURA PARA O  
SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós- Graduação  
em Linguagem e Ensino da  
Universidade Federal de  
Campina Grande, como requisito  
para obtenção do grau de  
Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise  
Lino de Araújo.

2016

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

A553e Andrade, Daniela Carvalho de.  
O efeito retroativo da Provinha Brasil na organização do ensino de leitura para o segundo ano do ensino fundamental / Daniela Carvalho de Andrade. – Campina Grande, 2016.  
143 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2016.

"Orientação: Prof. Dr. Denise Lino de Araújo".

Referências:

1. Linguística – Ensino de Leitura. 2. Avaliação em Larga Escala. 3. Provinha Brasil – Efeito Retroativo. 4. Níveis de Alfabetização – Ensino Fundamental. I. Araújo, Denise Lino de. II. Título.

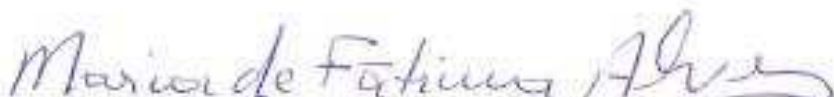
CDU 81'33:028.1(043)

## FOLHA DE APROVAÇÃO




---

Profª Drª Denise Lino de Araújo – UFCG  
Orientadora



---

Profª Drª Maria de Fátima Alves – UFCG  
Examinadora



---

Profª Drª Roziane Marinho Ribeiro – UFCG/UAED  
Examinadora

*Para meu filho Samuel... Porque depois dele, todas as minhas dedicatórias  
passaram a ser iguais.*

## LISTA DE TABELAS

|  |    |
|--|----|
| TABELA I – Quantitativo de questões decodificativas e interativas da versão I da Provinha 2015 com base na habilidade avaliada ..... | 80 |
|--|----|

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| QUADRO I – Teor das perguntas dos questionários dirigidos às participantes da pesquisa.....   | 28  |
| QUADRO II – Períodos dos planejamentos didáticos e quantidades de aulas observadas.....   | 35  |
| QUADRO III: Parte do conjunto de aulas da P1 observadas pós-planejamento sobre a Provinha Brasil. Adaptado a partir da proposta de definição da estrutura esquemática global de uma aula (MATÊNCIO, 2001) ..... | 39  |
| QUADRO IV: Documentos utilizados na pesquisa.....   | 42  |
| QUADRO V: Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial .....  | 78  |
| QUADRO VI – Conjunto de aulas da P1 observadas pós-planejamento sobre a Provinha Brasil. Adaptado a partir da proposta de definição da estrutura esquemática global de uma aula (MATÊNCIO, 2001) .....          | 114 |
| QUADRO VII – Conjunto de aulas da P2 observadas pós-planejamento sobre a Provinha Brasil. Adaptado a partir da proposta de definição da estrutura esquemática global de uma aula (MATÊNCIO, 2001) .....         | 120 |

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| FIGURA I – Aspectos envolvidos no efeito retroativo da Provinha Brasil no contexto investigado ..... | 127 |
|--|-----|



## LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

D1 – Diretora 1

DAEB – Diretoria de Avaliação da Educação Básica

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ER – Efeito Retroativo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

NURC/RJ – Norma Linguística Urbana Culta do Rio de Janeiro

OBMEP – Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas

OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômicos

P1 – Professora 1

P2 – Professora 2

PB – Provinha Brasil

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PROEJA – Pró Educação de Jovens e Adultos

RS – Representações Sociais

S1 – Supervisora 1

S2 – Supervisora 2

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica

SEDUC – Secretaria de Educação

SP – Sobrevivência Profissional

TP – Trabalho Prescrito

TR – Trabalho Realizado

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | 13  |
| <b>1. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....  | 21  |
| 1.1 Natureza e classificação da pesquisa .....  | 21  |
| 1.2 Contexto e participantes da pesquisa .....  | 23  |
| 1.3 Instrumentos e técnicas de geração de dados e procedimentos utilizados .....  | 26  |
| 1.3.1 <i>Os questionários</i> .....   | 26  |
| 1.3.2 <i>Grupo focal</i> .....  | 30  |
| 1.3.3 <i>Entrevistas sobre os planejamentos</i> .....   | 31  |
| 1.3.4 <i>Observações das aulas e anotações de campo</i> .....   | 34  |
| 1.3.5 <i>Sessão reflexiva</i> .....   | 41  |
| 1.3.6 <i>Dados documentais</i> .....  | 42  |
| <b>2. EFEITO RETROATIVO, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ENSINO DE LEITURA:<br/>TEORIZAÇÕES NECESSÁRIAS</b> .....                    | 45  |
| 2.1 Efeito retroativo das avaliações em larga escala: conceito, caracterização e fatores<br>determinantes .....               | 45  |
| 2.2 A teoria das representações sociais - a compreensão alcançada por indivíduos que pensam<br>e agem, mas não sozinhos ..... | 55  |
| 2.3 Os aspectos envolvidos no ensino de leitura: concepções, conhecimentos, estratégias e<br>entraves .....                   | 59  |
| <b>3. DO DISCURSO À AÇÃO DOS AGENTES EDUCATIVOS: O QUE NOS REVELA O EFEITO<br/>RETROATIVO DA PROVINHA BRASIL?</b> .....       | 74  |
| 3.1 O plano do discurso .....   | 75  |
| 3.1.1 <i>As concepções de leitura das professoras e da Provinha Brasil</i> .....  | 75  |
| 3.1.2 <i>As concepções presentes nos discursos dos agentes de ensino</i> .....  | 86  |
| 3.1.3 <i>As orientações didáticas sobre a Provinha</i> .....  | 90  |
| 3.2 O plano da ação .....   | 102 |
| 3.2.1 <i>Provinha Brasil no planejamento didático</i> .....   | 102 |
| 3.2.2 <i>A Provinha Brasil na sala de aula</i> .....  | 115 |
| 3.3.3 Sistematização dos dados analisados e classificação do efeito retroativo da<br>Provinha .....                           | 126 |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....   | 134 |
| APÊNDICE A - Roteiro para GRUPO FOCAL .....   | 145 |
| APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO 1 .....   | 146 |
| APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO 2 .....   | 147 |
| APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO 3 .....   | 149 |

## RESUMO

As questões relacionadas ao ensino de leitura há muito têm estado presente nas pesquisas acadêmicas e nos debates educacionais realizados no país. Mesmo assim, as discussões sobre o tema não se esgotam e, especialmente quando este é relacionado ao mau desempenho apresentado pelos alunos da educação básica, tem impulsionado programas governamentais que buscam a garantia da qualidade na educação. As avaliações em larga escala atuam como medidas desse desempenho dos alunos e, no caso da Provinha Brasil, teste elaborado e distribuído pelo MEC às escolas públicas do país, objetivam diagnosticar os níveis de alfabetização apresentados pelos alunos de segundo ano do ensino fundamental. Pensando no alcance do objetivo principal da Provinha na organização e execução do ensino de leitura, este estudo foi guiado pelo seguinte questionamento: como se manifesta o efeito retroativo da Provinha Brasil no ensino de leitura para o segundo ano do ensino fundamental desde os discursos até as ações de professoras e supervisoras? Na intenção de respondê-lo, traçamos como objetivo geral investigar o efeito retroativo da Provinha Brasil no ensino de leitura para o segundo ano a partir dos discursos e ações de professoras e supervisoras educacionais. Para tanto, procuramos identificar as concepções de leitura de professoras do segundo ano a partir da concepção presente na Provinha Brasil; relacionar essas concepções ao efeito retroativo da Provinha nas orientações didáticas e nas aulas de leitura para o segundo ano; e desvelar as representações sociais e os possíveis entraves envolvidos no efeito retroativo da Provinha. Utilizamos como bases teóricas os estudos sobre efeito retroativo de Scaramucci (2004), Lanzoni (2004) e Correia (2003); sobre avaliação em larga escala de Moraes (2004; 2009) e Kemiak (2011); sobre representações sociais de Ornellas (2013), Moscovici (2013) e Sá (1995) e sobre leitura, de Koch e Elias (2014), Coracini (2005) e Kleimam (1997; 2002). Caracterizada como um estudo de casos múltiplos, por contar com a participação de múltiplos sujeitos (supervisoras, professoras e diretoras) nossa pesquisa, quanto aos fins, é descritiva e explicativa e possui abordagem qualitativa. Foi realizada durante o ano letivo de 2015 em uma escola rural de uma rede municipal de ensino pertencente a um município do agreste paraibano e constatou que, ainda que a Provinha Brasil tenha influenciado um planejamento didático, por uma questão de sobrevivência profissional, bem como pelas representações sociais que as professoras têm das supervisoras educacionais, e ainda pela não didatização das teorias de leitura na sala de aula, o efeito retroativo da Provinha Brasil, no universo pesquisado, manifesta-se de forma não predominante nas aulas sobre leitura e através da reprodução das questões que a compõem.

**Palavras-chave:** Avaliação em larga escala, Provinha Brasil; efeito retroativo; ensino de leitura.

## ABSTRACT

The issues related to the teaching of reading have long been present in academic research and educational debates in the country. Even so, the discussions on the subject are not exhausted and especially when it is related to bad performance presented by students of basic education, government has driven quality assurance programs in education. The large-scale assessments act as electrodes that student performance and, in the case of "Provinha Brasil" test prepared and distributed by MEC to public schools in the country, aim to diagnose the literacy levels presented by students of second year of elementary school. Thinking in achieving the main goal of "Provinha" in the organization and implementation of teaching reading, this study was guided by the following question: how it manifests the retroactive effect of "Provinha Brasil" in teaching reading for the second grade of elementary school from the speeches to the actions of teachers and supervisors? Intending to answer it, we elaborate the general objective is to investigate the retroactive effect of "Provinha Brasil" in reading instruction for the second year from speeches to actions of teachers and educational supervisors. Therefore, we search to identify the second year teachers of reading concepts from this conception in "Provinha Brasil"; relate these concepts to the retroactive effect of "Provinha" in teaching and guidance in reading classes for the second year; and reveal the social representations and the possible obstacles involved in the retroactive effect of "Provinha". We used as theoretical basis the studies retroactive effect Scaramucci (2004) Lanzoni (2004) and Correia (2003); on large-scale evaluation of Morais (2004; 2009) and Kemiak (2011); on social representations of Ornelas (2013), Moscovici (2013) and Sa (1995) and on reading, Koch and Elias (2014), Coracini (2005) and Kleimam (1997; 2002). Characterized as a multiple case study, to count with the participation of multiple individuals (supervisors, teachers and directors) our research, as the purpose is descriptive and explanatory and has a qualitative approach. It was held during the school year 2015 in a rural school in a municipal school belonging to a municipality Agreste and found that, although the Provinha Brasil has influenced a didactic planning, as a matter of professional survival as well as the social representations that teachers have the educational supervisors, and also by not didactization of reading theories in the classroom, the retroactive effect of Provinha Brasil, the research universe, manifests itself not predominantly in lessons on reading and through the reproduction of the issues that comprise it.

**Keywords:** large-scale evaluation; Provinha Brasil; retroactive effect; reading instruction.

## INTRODUÇÃO

O primeiro estudo que abordou o efeito potencial que uma avaliação pode exercer sobre o ensino e seus agentes – o chamado *efeito retroativo* – foi realizado ao final da década de 80 por Pearson (1988, apud CORREIA, 2003). O autor pesquisou o impacto do exame público de inglês *O-level* aplicado em escolas do Sri Lanka e constatou que os professores mudaram o conteúdo de suas aulas, em função do assunto explorado pelo exame. No Brasil, os efeitos exercidos pelas avaliações têm sido tema de diversas pesquisas na área da Linguística Aplicada e a primeira delas se realizou no final dos anos 90 quando Scaramucci (1999, apud LANZONI, 2004) e Gimenez (1999, apud LANZONI, 2004) trataram a respeito da influência da prova de língua estrangeira do vestibular da Unicamp no ensino médio.

A partir de então, essas autoras passaram a direcionar outras investigações com o mesmo tema, efeito retroativo de exames de língua estrangeira, como as dos autores aqui já mencionados, ambas orientadas por Scaramucci: a de Correia (2003), que analisou as percepções e as atitudes dos alunos de um curso preparatório para vestibular de Campinas – SP com relação à prova de Língua estrangeira do vestibular da Unicamp; e a de Lanzoni (2004) que investigou os efeitos de um teste de proficiência em inglês nos candidatos a um mestrado.

Nos últimos dez anos foram duas as únicas pesquisas em língua materna que denominaram o efeito de uma avaliação no ensino de *efeito retroativo*, de acordo com a busca que fizemos no banco de teses e periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Uma delas foi a de Araújo (2010), que investigou se a proposta de redação do vestibular da UFCG influenciou as aulas de língua portuguesa para o ensino médio em escolas de Campina Grande – PB. A outra foi a de Bernini & Jung (2014) que enfocou a influência do Processo de Avaliação Seriada da Universidade Estadual de Maringá nas práticas dos professores de língua portuguesa de duas escolas do estado do Paraná. Mas Isso não quer dizer que outros

estudos não tenham se dedicado a analisar a influência de avaliações no ensino. Identificamos pelo menos três e todos sobre a mesma avaliação, também a Provinha Brasil: o de Maia (2010), o de Pimenta (2012) e o de Moraes (2009,2012). Cabe-nos esclarecer em que cada um se diferencia do nosso, que busca responder a seguinte questão: *como se manifesta o efeito retroativo da Provinha Brasil no ensino de leitura para o segundo ano do ensino fundamental desde os discursos até as ações de professoras e supervisoras?*

Maia (2010) utilizou *entrevistas semiestruturadas com professores* de uma rede municipal de ensino de Belo Horizonte – MG para investigar como eles se apropriavam da Provinha Brasil; Pimenta (2012) através de *questionários* e de *entrevistas* direcionados a *coordenadores pedagógicos* de uma rede de ensino municipal paulista buscou analisar a influência da Provinha no exercício de suas funções. Nos dois casos cada pesquisa focalizou apenas um componente envolvido no ensino, no caso, os *participantes* deste: Maia (2010), os professores; Pimenta (2012), os coordenadores pedagógicos. Também nos dois casos os dados foram gerados através do uso de questionário e entrevistas, instrumentos indiscutivelmente válidos na metodologia de uma pesquisa, tanto, que também foram utilizados na nossa. Entretanto,

é necessário que mais estudos sejam feitos usando metodologias diferentes e em outros contextos escolares para que seja possível entender mais profundamente o efeito retroativo e como ele se processa. (CORREIA, 2003, p. 69)

Nosso estudo atende a essa orientação, principalmente por ter escolhido além de vários outros procedimentos de coleta de dados descritos no capítulo de metodologia, *a observação de aulas*, prática essencial para revelar a “*face oculta*” do trabalho do professor (AMIGUES, 2004, p. 46). Trata-se de uma escolha ainda pouco vista nas pesquisas sobre efeito retroativo, e Scaramucci (2004) vê essa como sendo a maior causa de limitações das investigações sobre efeito retroativo. Apenas Moraes (2012) a adotou para comprovar que os conteúdos avaliados pela Provinha Brasil não são explorados nas aulas de leitura em doze turmas de segundo ano em três cidades

pernambucanas. Ainda assim, este estudo se diferencia do nosso, pois só analisou o efeito retroativo em um dos vários elementos que compõem o ensino, o conteúdo. No nosso, além desse, focalizamos também os discursos e ações dos professores e supervisores educacionais, através do planejamento didático e das ações de sala de aula, na intenção de alcançar o seguinte objetivo: *investigar o efeito retroativo da Provinha Brasil no ensino de leitura para o segundo ano a partir dos discursos e ações de professoras e supervisoras educacionais.*

Como objetivos específicos, traçamos os seguintes:

1. *Identificar as concepções de leitura de professoras do segundo ano a partir da opinião que essas têm sobre a leitura avaliada na Provinha Brasil;*
2. *Relacionar essas concepções ao efeito retroativo da Provinha nas orientações didáticas e nas aulas de leitura para o segundo ano;*
3. *Desvelar as representações sociais e os possíveis entraves envolvidos no efeito retroativo da Provinha.*

Dizemos ainda que não é apenas pelo aspecto da metodologia que nossa pesquisa se faz importante, é também por contribuir para enriquecer o bojo dos estudos brasileiros que tratam de efeito retroativo no ensino de língua materna e, principalmente, por ser o único a investigar esse efeito na *Provinha Brasil*, denominando-o de *retroativo*.

Estruturada pela INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e aplicada pela primeira vez em 2008, a Provinha é o instrumento utilizado para aferir o desempenho dos alunos em leitura e conhecimentos matemáticos e compõe duas das iniciativas do Governo Federal pensadas para reverter os baixos índices de desempenho dos alunos até o terceiro ano do ensino fundamental, especialmente. Trata-se do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa<sup>1</sup>. De acordo com a portaria de número

---

<sup>1</sup> Informações pesquisadas através do site [portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/histórico](http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/histórico). Acesso em 01/07/16.

387 de 01/09/15<sup>2</sup>, material impresso que compõe a Provinha Brasil é distribuído pelo MEC a todas as escolas públicas que informam através do censo escolar a matrícula de alunos de segundo ano do ensino fundamental (público a quem a Provinha é dirigida) e que aderem à Provinha através do envio de termo assinado e do preenchimento de um formulário eletrônico, ambos disponibilizados pelo MEC.

Duas versões da prova são distribuídas a cada ano. A do início do primeiro semestre tem como intenção a de servir para diagnosticar o nível de conhecimento dos alunos e sinalizar aos agentes educacionais o que esses alunos já sabem e o que ainda precisam aprender. A ideia é a de que, com base nesse diagnóstico, esses agentes organizem o ensino de leitura e de matemática de forma a fazer com que os erros cometidos na primeira versão da prova não sejam repetidos na segunda, entregue às escolas ao final do segundo semestre do ano. Esse caráter essencialmente diagnóstico da Provinha é possível de ser identificado nos seus objetivos, elencados pela portaria normativa que a instituiu, quais sejam:

- Avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental;
  - Oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e
  - Concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação.
- (BRASIL, PORTARIA NORMATIVA Nº 10 DE 24/04/2007)

É importante mencionar que os resultados da Provinha Brasil não compõem o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), mas quando bem utilizados, ajudar a evitar índices indesejados ao final do ensino fundamental I, tal como sugere o segundo dos objetivos descritos acima, no trecho da portaria. Por essa razão, acreditamos que a Provinha Brasil se destaca por ser uma das primeiras avaliações em

---

<sup>2</sup> Disponível em <http://portal.impresanacional.gov.br/destaques/ddo/ministerio-da-educacao-1441153497.61>. Acesso em 01/07/16.



larga escala a medir o desempenho dos alunos de forma precoce: ainda na alfabetização.

Sem dúvida, é nessa etapa de ensino na qual podem se originar diversos problemas de aprendizagem e que preocupado os agentes educacionais aponto de impulsionar Programas e ações em âmbito federal e local. Tal preocupação centra-se no fato de alunos concluírem a primeira etapa do ensino fundamental sem aprenderem *sequer* os conhecimentos técnicos também necessários ao domínio do código escrito e à sua decodificação.

Diversos estudos veem limitações no modelo de leitura da Provinha Brasil e a mais citada por eles diz respeito à predominância de questões que exploram a relação fonema/grafema e a concepção cognitivista da linguagem. São os de Cristofolini (2012); Gontijo (2012; 2013) e Melo (2012). Levando esse problema em consideração, vemos que o efeito retroativo da Provinha, em termos de currículo, nem sempre poderia ser classificado como positivo. Dito de outro modo, nos termos de Gontijo (2013), se a Provinha Brasil servir para definir o que se ensina na escola, levará a um empobrecimento dos conhecimentos necessários para a aprendizagem da leitura, uma vez que, sendo a maioria de suas questões decodificativas, passaria a impressão de que os conhecimentos de leitura com foco na decodificação são mais necessários do que aqueles que concebem a leitura enquanto atividade de interação.

É certo que para se formar um leitor é necessário fazê-lo desenvolver tanto as capacidades ligadas à apropriação do sistema de escrita, quanto as relacionadas à compreensão da leitura de textos. A Provinha Brasil parece apontar nessa mesma direção, já que sua *matriz de referência* composta pelas capacidades a serem avaliadas nos alunos de segundo ano divide-se em dois eixos: *Apropriação do sistema de escrita e Leitura*. (INEP/DAEB, 2015)

No entanto, ao analisarmos o caderno de questões da Provinha (ANDRADE & ARAÚJO, 2013), vimos a predominância de questões que exploram a aprendizagem técnica da língua. O estudo mostrou ainda que as informações dos textos nela

trabalhados, estão, em sua maioria, no *nível explícito* (nos termos de COLAÇO, 1999) no qual o sentido é produzido pelas relações sintáticas e lexicais e sem que seja preciso a prática da interação na qual os conhecimentos extratextuais produzem o sentido do texto. Isso nos faz crer que na Provinha, mesmo no eixo *leitura*, há questões em que as capacidades avaliadas não consideram o aluno enquanto sujeito ativo, capaz de interagir com texto de forma autônoma e de lançar mão de estratégias de leitura, como antecipações e inferências, por exemplo, necessárias para a construção dos sentidos do texto.

Outra observação importante sobre a ideia de leitura trazida pela Provinha diz respeito aos textos explorados em suas questões, nos quais há uma *enunciação monológica*, segundo Gontijo (2013), o que fere o princípio fundamental da teoria de Bakhtin – o *dialogismo*, no qual se apregoa que até quando falamos sozinhos, dialogamos com outros discursos alheios ou não aos nossos e externos a esses. (MORATO, 2004, p.332 a 333). Assim, entendemos que na Provinha, também o contexto comunicativo da linguagem é desconsiderado pelas questões.

Recorremos à Matêncio (2001) para tentar compreender por que isso acontece. Para ela, qualquer concepção de ensino articula uma opção política e a Provinha, ao primar pela linguagem enquanto código, reflete o ensino de uma linguagem acrítica que o estado que o Estado define como padrão, como ideal para formar leitores puramente decodificadores e reprodutores dos conhecimentos dominantes. Podemos dizer que a Provinha Brasil contribui nesse sentido, porque, como lembra Gontijo (2013), é instrumento para a formação de indivíduos passivos que não são capazes de entrar efetivamente no universo de letramento através de uma leitura enquanto interação. A escola, por sua vez, quando reforça esse posicionamento assumido pela Provinha, atua, revestida da “máscara de formadora de sujeitos”, no sentido de reproduzir as desigualdades sociais. (Matêncio, 2001, p. 21)

Para evitar que isso ocorra, é necessário ter ciência não apenas das concepções de leitura defendidas pela Provinha, mas também das concepções políticas

que esta carrega, enquanto avaliação de larga escala. Pimenta (2012) aponta que desde os anos 60 no Brasil registrava-se o uso de testes educacionais, mas que na década de 80 eles se desenvolveram progressivamente, tanto, que em 1991 surgiu o SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Primando pela qualidade na educação, as avaliações em larga escala atuaram naquele cenário, como um mecanismo de intervenção e controle do Estado Avaliador, frente à ampliação do acesso ao ensino público. Surge daí a lógica da educação entendida como um quase-mercado. Ou seja, não basta o Estado garantir o acesso à educação, sem que este acesso lhe traga retornos econômicos. Para isso, ele precisa garantir também sua eficiência, tal como se evidenciara no “âmbito internacional” (PIMENTA, 2012, p. 30).

Nesse contexto, a utilização da avaliação educacional no Brasil representava (e ainda apresenta):

Uma tentativa de encontrar uma solução para alguns problemas educacionais mais prementes, esperando, possivelmente (...) entre outros resultados, a elevação dos padrões de desempenho. (VIANNA, 2003, p. 8 apud PIMENTA, 2012. p. 35) (grifo nosso).

Embora essa perspectiva tenha se apresentado como melhor alternativa para a crise capitalista, expressa, desde então, “um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossa sociedade” (SILVEIRA, 2012, p. 11). O único desempenho aferido é o do próprio indivíduo, só que esse desempenho individual não se atrelada às reais condições que são oferecidas a esse mesmo indivíduo. É uma lógica, própria do *neoliberalismo*, como lembra Gentili (1996 apud SILVEIRA 2012, p. 12) que dá autonomia ao sujeito e estimula a sua “capacidade de solucionar problemas”. Em contrapartida, o responsabiliza por seus fracassos, estimulando o individualismo, a competição entre pares e desvalorizando as práticas coletivas em geral.

Não com isso dizer que as avaliações em larga escala, como a Provinha, estão carregadas apenas de conotações negativas, mas apenas que os que fazem educação precisam estar atentos a estas. É preciso reconhecer também que as avaliações em

larga escala são a forma mais eficiente de aferir a qualidade do ensino, no sentido de objetivar a elaboração de políticas para melhorias na educação. Morais (2009) constatou, por exemplo, que os resultados da Provinha Brasil contribuíram na criação de cursos de formação continuada para professores alfabetizadores de uma rede de ensino em Pernambuco.

É exatamente pelos seus pontos negativos e positivos que essa avaliação deve ser problematizada e, considerando tanto suas limitações como seu objetivo de diagnosticar conhecimentos de leitura, seus efeitos retroativos deverão ser investigados para que possamos perceber como ela se faz presente nas salas de aula do segundo ano, de que formas e com que intensidade, a depender, claro, do contexto no qual ela é aplicada e compreendida.

Além desta parte introdutória e das considerações finais, o presente estudo é composto por três capítulos. No primeiro deles, traçamos o percurso metodológico da pesquisa, inicialmente classificando a investigação e caracterizando o contexto da mesma, bem como seus participantes – uma escola municipal de um município paraibana e professoras do segundo ano e supervisoras nela atuantes. É também nesse capítulo que apresentamos e justificamos a escolha do vasto conjunto de instrumentos e técnicas de geração de dados por nós utilizados: questionários, grupo focal, entrevistas, observações e anotações de campo, sessão reflexiva e dados documentais. O segundo capítulo organiza-se em três tópicos, cada um deles trazendo a discussão de um pressuposto teórico dos três que embasam nosso estudo: *o efeito retroativo* e sua relação com a avaliação em larga escala; *as representações sociais* e as teorias relacionadas ao *ensino de leitura*. O terceiro e último capítulo analisa os dados que nos levaram a compreender o efeito retroativo da Provinha Brasil. A divisão desses dados se deu a partir dos planos do *discurso*, através da identificação das concepções de leitura das professoras a partir da Provinha e das orientações didáticas a respeito desta dadas pelas supervisoras; e da *ação*, através da presença da Provinha do planejamento e nas aulas de leitura para o segundo ano.

## 1. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo apresenta e discute os aspectos metodológicos da pesquisa relativos à sua natureza e classificação e ao contexto no qual se realizou, bem como aos seus participantes. Cita os instrumentos de coleta de dados escolhidos para a investigação e descreve, de forma relativamente pormenorizada, os procedimentos realizados na geração dos mesmos.

### 1.1 Natureza e classificação da pesquisa

Respalhando-nos em Moreira e Caleffe (2006), entendemos que nossa pesquisa está ambientada na área do paradigma interpretativista que, em oposição ao positivismo, defende a ideia de que a pesquisa em Ciências Sociais não pode seguir os mesmos preceitos usados na área das Ciências Naturais, uma vez que os estudos do mundo social devem focar as ações humanas em termos de subjetividade, de interesses e valores. Os significados dessas ações devem ser descritos e interpretados com o pressuposto de que podem ser transformados através das interações sociais.

Levamos isso em consideração quando procuramos compreender as ações, as opiniões e as representações dos nossos sujeitos segundo a perspectiva dos mesmos e com base nas especificidades dos contextos sociais em que eles estiveram inseridos. Nesse processo, sempre procurando nos colocar no lugar dos pesquisados, guiava-nos por questões do tipo “*o que esse participante tem em mente quando faz essas escolhas? Que visão de mundo e que lugar social ele e os seus interactantes ocupam neste contexto específico?*”.

Para produzir descrições adequadas a esse contexto que investigamos, vimos que necessitávamos de “detalhes contextuais” capazes de serem “fornecidos pelas técnicas qualitativas” (MOREIRA E CALEFFE, 2006, p. 67). Por isso, enquadrámos

nosso estudo nessa abordagem qualitativa e isso nos deu a possibilidade de introduzir novos instrumentos de geração de dados (sendo o nosso olhar, o principal instrumento de geração) à medida que estes se construía em interação com o campo. Aliás, segundo Weller & Pfaff (2011) é justamente essa flexibilidade da pesquisa qualitativa que permite ver o microssocial do ponto de vista dos participantes, nossa intenção maior.

Todos os dados gerados foram analisados de forma indutiva, sem o objetivo de confirmar ou refutar hipóteses pré-construídas, uma característica básica das pesquisas qualitativas, conforme lembram Bogdan e Biklen (1994). Portanto, a abordagem da nossa pesquisa não se desvirtua da abordagem das pesquisas em Linguística Aplicada no Brasil, que, conforme lembra Moita Lopes (2013, p. 17) “é quase totalmente qualitativa”, visto ser esta uma melhor forma de abordar “o particular e o situado”.

Outro fator que enquadra nossa pesquisa na área da Linguística Aplicada é a concepção que temos do nosso objeto de estudo: o efeito retroativo da Provinha Brasil – leitura, tido como um fenômeno de linguagem social multifacetado, pois este envolve entendimentos da área da política educacional e da economia, por exemplo. Contudo, não buscamos a *solução* para problemas identificados nesse fenômeno social de linguagem e sim a *compreensão* do mesmo, nos termos defendidos por Moita Lopes (2006).

Para tipificar a pesquisa que realizamos, utilizamos o critério proposto por Vergara (2003), que classifica as investigações quanto aos fins que o pesquisador deseja atingir e quanto aos meios de investigação que ele pretende usar para atingir esses fins.

Assim, quanto aos fins, temos que nossa pesquisa é *descritiva e explicativa*, pois buscou descrever e explicar as concepções e as práticas dos participantes relativas à Provinha Brasil. Já quanto aos meios, afirmamos que nosso estudo tem base *documental*, pois analisa documentos oficiais de instâncias federal e municipal, por exemplo, que dizem respeito ao nosso objeto. Ainda quanto aos meios, configura-se

como sendo uma *pesquisa de campo*, visto que a investigação foi feita no local em que ocorreram os fenômenos de linguagem – a escola onde foram ministradas as aulas de leitura observadas. É também um *estudo de caso*, pois o local dessa ocorrência foi “circunscrito a uma” unidade, a saber, uma única escola rural paraibana de uma rede municipal de educação. (VERGARA, 2003, p. 49)

Acrescentamos a essa classificação de Vergara (op. cit.) a de Bogdan & Biklen (1994, p.89) que entendem pesquisas como a nossa como sendo um *estudo de casos múltiplos*, uma vez que, ainda que não tenha sido realizada em múltiplos locais teve a participação de “múltiplos sujeitos”.

A objetiva descrição desses sujeitos, que aqui chamamos de participantes, bem como o campo em que estes atuam será feita no tópico seguinte.

## **1.2 Contexto e participantes da pesquisa**

A pesquisa foi realizada durante o ano letivo de 2015 em uma escola rural de uma rede municipal de ensino pertencente a um município do agreste paraibano localizado a cerca de cento e trinta e nove quilômetros da capital e somente a dezoito de Campina Grande. Possui IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) igual a 0,617 e cerca de 12.995 habitantes, segundo última estimativa IBGE (2011). Desses, a maioria reside na zona rural<sup>3</sup>. É também a zona rural que conta com o maior número de escolas da rede municipal de ensino: das vinte e uma escolas que compõem a rede, dezessete são rurais, como a escola foco da pesquisa, que se localiza a aproximadamente oito quilômetros da zona urbana. Segundo informações passadas pela diretora, é uma escola com vinte e cinco funcionários, entre agentes administrativos, auxiliares de serviço, merendeiras e corpo docente. A escola foi fundada há trinta e sete anos e em

---

<sup>3</sup> Dados pesquisados através do endereço eletrônico <http://www.puxinana.pb.gov.br/cidade?id=3>. Acesso em 30/06/16.

2015 atendeu a duzentos e trinta alunos de ensino infantil ao fundamental II nas seis salas de aulas que funcionaram nos turnos manhã e tarde.

Participaram de nossa pesquisa *duas professoras* atuantes em turmas multisseriadas dessa escola, turma essa que atende a alunos de outros anos, além dos de segundo ano do ensino fundamental. Participaram ainda *quatro das supervisoras* que compõem o quadro de supervisão educacional daquele município e *duas diretoras* (a geral e a adjunta) da escola campo da pesquisa.

A primeira das duas professoras (a P1) é graduada em pedagogia e pós-graduada em PROEJA e em coordenação pedagógica e ministra aulas na escola há vinte anos, sete desses em turmas de segundo ano do ensino fundamental. A segunda professora participante da pesquisa (a P2) também é graduada em pedagogia tem pós-graduação concluída em 2008 em curso não especificado no questionário por ela respondido. É professora há vinte anos na mesma escola e há quinze atua em turmas de segundo ano.

Quanto às supervisoras participantes da pesquisa, classificadas aqui por ordem alfabética, considerando a primeira letra de seus nomes originais, temos o seguinte: a primeira (S1) não informou há quantos anos atua na docência, só que há um ano trabalha com supervisão educacional, é graduada em pedagogia e pós-graduada em psicopedagogia. A segunda (S2) é professora há doze anos e supervisora há cinco, é graduada em letras e pedagogia e pós-graduada em nível de mestrado. A terceira (S3) atua há quinze anos como docente, inclusive de ensino superior, trabalha há nove como supervisora, é graduada em pedagogia e também cursou mestrado. A quarta supervisora (S4) é a que atua há mais tempo nessa função, trinta anos, também é psicopedagoga e professora, mas informou há quanto tempo.

A diretora geral da escola é professora há dez anos e licenciada em biologia com pós-graduação em educação ambiental urbana e atua como gestora há cinco anos, três deles na escola campo da pesquisa. Sua adjunta é professora há vinte e dois anos



e assumiu a vice-direção da escola há três. Possui graduação em pedagogia e pós em curso não especificado no questionário respondido para esta pesquisa.

Convém aqui esclarecermos os critérios utilizados para a escolha da cidade e da escola onde a pesquisa foi realizada, bem como dos participantes.

Usando o critério de acessibilidade, o município foco desse estudo por ser a cidade na qual residimos e atuamos enquanto professora de língua portuguesa da rede municipal de ensino. A escola na qual coletamos os dados foi escolhida por ter o IDEB (Índice de desenvolvimento da educação básica) 5,1, o maior da rede municipal que apresenta a média 4,6 – já que não era nossa intenção “fazer a radiografia do caos” (MORAIS, 2012, p. 556) optando por investigar escolas avaliadas com baixo índice de qualidade. As professoras foram selecionadas para a pesquisa por atuarem nas turmas de segundo ano da referida escola, etapa da escolarização na qual a Provinha Brasil é aplicada. As supervisoras, por atuarem diretamente com a aplicação, correção, divulgação e orientação para o aproveitamento dos resultados da Provinha naquele município e as diretoras da escola, por apresentarem o perfil de profissionais preocupadas com o bom andamento pedagógico, e não apenas administrativo, da escola escolhida para a pesquisa.

As professoras e as diretoras participantes da pesquisa foram exímias colaboradoras da investigação, bem como as supervisoras, exceto duas, por não devolverem seus questionários respondidos e ainda (uma dessas) por nem sempre ter facilitado o contato conosco em uma das etapas de coleta de dados. Contudo, vimos esse fato com naturalidade, afinal, as relações que estabelecíamos com aquelas participantes haviam mudado com o início da pesquisa: passávamos de colega de profissão à investigadora das suas práticas didáticas. Essa nossa nova condição, ou, dito de outra forma, esse novo lugar social que assumíamos passava a estabelecer um certo distanciamento entre nós e os sujeitos, distanciamento esse que, ainda que tentássemos evitar, não deixou de existir também na etapa de geração de dados.

Nos tópicos seguintes deste capítulo, apresentamos aspectos referentes a essa etapa da investigação.

### **1.3 Instrumentos e técnicas de geração de dados e procedimentos utilizados**

Foram usados sete diferentes instrumentos e técnicas de coleta de dados no decorrer de nossa pesquisa que aqui são apresentados em seis subtópicos. Trata-se dos questionários, do grupo focal, da entrevista, da observação e das anotações de campo, da sessão reflexiva e da análise de documentos. Em cada um desses subtópicos procuramos tanto discutir a respeito da adequação desses instrumentos e técnicas ao contexto de nossa pesquisa, justificando a escolha desses, quanto descrever os passos realizados em cada um deles.

#### *1.3.1 Os questionários*

Foram elaborados quatro diferentes tipos de questionários. Um dirigido às professoras atuantes no segundo ano da escola que escolhemos para ser o campo da pesquisa; o segundo tipo, à direção dessa escola; o terceiro, à equipe de supervisão pedagógica do município onde a escola se situa e o quarto tipo, à supervisora responsável pela supervisão da escola pesquisada. Descreveremos aqui resumidamente o processo de envio de recebimento desses questionários de acordo com a ordem em que foram aplicados com os sujeitos da pesquisa.

O primeiro modelo de questionário, com quatro questões discursivas, foi elaborado e enviado à equipe de supervisão no dia quatro de janeiro de 2015, via e-mail, após contato telefônico feito com a mesma. Dos questionários enviados a três profissionais, apenas de um não obtivemos retorno, os dois outros foram respondidos e a nós devolvidos, também via e-mail e com relativa rapidez – nove dias após o envio (dia 13/01/15), a considerar o período em que foi entregue. Era época de férias, daí

optarmos pelo questionário para gerar nossos dados, pois, por ser possível enviá-lo por e-mail, a impossibilidade de nos encontrarmos com as participantes não atrapalharia o andamento de nossa pesquisa.

Na ocasião, apenas três profissionais, com as quais mantínhamos uma boa relação de coleguismo, compunham o quadro de supervisão educacional do município e nenhuma delas sabia em que escola específica iria atuar no ano letivo de 2015. A nossa intenção ao aplicar o questionário era a de conhecer as concepções dessas profissionais sobre a Provinha, já que sabíamos que eram elas quem estariam mais diretamente envolvidas com a aplicação, correção, divulgação e possível orientação para utilização dos resultados dessa avaliação no município também em 2015.

Somente em meados de março de 2015 definiu-se a profissional que iria atuar na supervisão pedagógica da escola campo de nossa pesquisa – uma professora com experiência também em turmas de segundo ano. Após contatos feitos por telefone com esta, em abril de 2015 a enviamos um questionário diferenciado, considerando o fato de ser aquela sua primeira atuação na área da supervisão. As questões versavam sobre as concepções gerais que ela tinha sobre a Provinha, já que enquanto supervisora ela não conhecia ainda sobre a realidade dessa avaliação na rede de ensino pesquisada. Contudo, não obtivemos a devolução desse questionário respondido (por isso ele não consta nos anexos), talvez por optarmos em não insistir com a supervisora para que essa devolução ocorresse. Aliás, a baixa taxa de retorno dos questionários é um risco, que, segundo Moreira e Caleffe (2006), o pesquisador tende a correr em sua coleta de dados. Acreditamos, assim como Machado & Brito (2009), que essa não devolução pode dizer muito sobre a forma como o participante vê a pesquisa e o pesquisador, assim, se ele acreditar que esta pode lhe trazer algum benefício, ou a sua prática, ele prioriza as respostas e a devolução do questionário. Já se ele não acreditar que a pesquisa lhe pode ser benéfica, que pode vir a lhe prejudicar de alguma forma ou ainda que ela pode tirá-lo de sua zona de conforto, o questionário não é devolvido, ou o é com respostas que nem sempre corresponde à verdade dos fatos.

O terceiro modelo de questionário foi elaborado e entregue às professoras do segundo ano e o quarto, às diretoras da escola na terceira semana do mês de abril de 2015, após visita à escola e conversa informal, na qual explicitamos o objetivo geral de nossa pesquisa. Antes dessa entrega ocorrer, pedimos autorização à direção da escola (via mensagens por rede social) para visitá-la durante um dia inteiro, com a intenção tanto de conhecermos a sua rotina e a das professoras do segundo ano, como de estabelecer relações de proximidade com essas profissionais, e que Castro, Viana & Costa (S/D, p. 04) entendem como sendo *relações de pertencimento*. Trata-se de uma estratégia que, segundo essas autoras, consiste na ação de “partilhar características, vivências e experiências”, de forma a estabelecer com membros de comunidades ou de universos distintos dos nossos, laços e vínculos até mesmo familiares, o que nos permite desenvolver “sentimentos de pertença”. Era de fato necessário que essas relações se estabelecessem, uma vez que nosso contato, especialmente com as professoras envolvidas na pesquisa, tinha sido, até aquele momento, bastante superficial.

As professoras, extremamente solícitas e aparentemente interessadas em ajudar-nos a obter informações sobre a Provinha, enviaram-nos os questionários compostos por treze questões respondidos. Uma das professoras, o fez no prazo de dois dias e por e-mail; outra, assim como a diretora adjunta, na semana seguinte à data da nossa entrega, via diretora da escola. Esta, por sua vez, entregou seu questionário, também via internet, com suas sete questões respondidas, um dia após o ter recebido.

Mesmo elaborando questionários distintos, conforme as especificidades de cada profissional participante da pesquisa, no quadro abaixo está o teor geral das perguntas abordadas nos mesmo, tanto os dirigidos às professoras e diretoras, quanto os dirigidos à equipe de supervisão.

**Quadro I – Teor das perguntas dos questionários dirigidos às participantes da pesquisa.**

| DIRETORAS E PROFESSORAS  | EQUIPE DE SUPERVISORAS  |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento sobre a Provinha e como os adquiriu.</li> <li>• Conhecimentos e opinião sobre o Kit Provinha</li> <li>• Forma de aplicação da Provinha: como é feita/ por quem/mudanças ocorridas entre os anos de aplicação/normas seguidas para aplicação e conhecimento/opinião sobre as mesmas. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Características da Provinha: aspectos físicos, visuais, teóricos, curriculares, metodológicos.</li> <li>• Divulgação dos resultados: conhecimentos e opiniões a respeito.</li> <li>• Forma de orientação para aproveitamento dos resultados da Provinha: possíveis falhas e opiniões a respeito.</li> <li>• Contribuições da Provinha para a organização do ensino de leitura, para a aprendizagem e para o aumento do IDEB.</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrição da aplicação/correção da Provinha, divulgação dos seus resultados e possíveis repercussões destes nas escolas e Secretaria de Municipal de Educação (SEDUC).</li> <li>• Descrição da utilização dos resultados: participação da supervisão e da SEDUC/ aproveitamento para o ensino do segundo ano e outros anos/ utilização do kit Provinha.</li> <li>• Possíveis inadequações da Provinha: interferências nos resultados/ utilização nas orientações dadas aos professores.</li> <li>• Contribuições da Provinha para a melhoria da qualidade do ensino de leitura.</li> </ul> |

(Fonte: Pesquisadora)

Houve de nossa parte a preocupação com a elaboração de questões que não induzissem a certas respostas, aspecto alertado por Machado & Brito (2009). Nesse sentido, antes de pedirmos para que o sujeito expusesse sua opinião a respeito do *Kit Provinha* (material elaborado pelo MEC que acompanha o caderno de questões a serem respondidas pelo aluno), por exemplo, interrogamos antes se ele conhecia esse kit, através de pergunta do tipo *total*, entendida por Machado & Brito (op. cit., p. 146-147) como aquela que expressa o valor de verdade, uma vez que abre espaço para duas possíveis respostas: ou o sim ou o não.

Contudo, por ser o questionário um instrumento de coleta que impede “qualquer processo de negociação entre os interlocutores” (MACHADO & BRITO, 2009, p. 144), houve, ainda que tenhamos tentado evitar, perguntas que deram margem a mais de uma interpretação por parte dos participantes, o que é próprio de questões *não uniformizadas*, sem alternativas a serem assinaladas, segundo Laville e Dionne (1999). Ocorreu, por exemplo, com uma das professoras que em sua resposta confundiu “o nível de conhecimento” no qual se encontravam seus alunos, com o nível de desempenho que eles atingiriam de acordo com a Provinha Brasil.

Foi pela necessidade de esclarecer esse e outros questionamentos que decidimos realizar uma sessão de *grupo focal*, uma estratégia para suprir o que Barbosa

(S/D, p. 04) vê como sendo o ponto fraco do questionário, “a inviabilidade de comprovar respostas ou esclarecê-las”. Essa técnica compôs a segunda etapa de nossa coleta de dados.

### 1.3.2 Grupo focal

De acordo com Mazza, Melo & Chiesa (2009, p. 184) o grupo focal consiste em uma “Forma prática, fácil e rápida de se ter contato com a população que se quer investigar”. É uma técnica de pesquisa que visa a interação entre participantes e pesquisador a partir da discussão focada em tópicos específicos. Na visão de Gondim (2009) é um recurso para se compreender o processo de construção das atitudes, percepções e representações sociais de grupos humanos. Já Schröder & Klering (2009) observam que o grupo focal permite ao pesquisador explorar questões surgidas na análise dos questionários.

Tomamos como referência para a nossa pesquisa essas três definições acima. Assim, o grupo focal que realizamos teve como intenções interagir com os participantes da pesquisa, reconhecer as representações que estes fazem de si mesmos e dos outros participantes do grupo e do objeto da pesquisa, bem como tratar de questões relativas aos questionários previamente aplicados. Para que esses objetivos pudessem ser atingidos, preocupamo-nos em elaborar um roteiro escrito (em anexo) para nortear nossa discussão com os participantes. Todos os passos que seguimos colaboraram para classificar o grupo focal que realizamos como sendo do tipo *vivencial*, nos termos de Gondim (op. cit.), uma vez que visou analisar o impacto da Provinha Brasil nos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Nosso grupo focal foi realizado na manhã do dia 28/05/15 por solicitação nossa à diretora da escola, que convocou para participar do grupo, não apenas as professoras e a supervisora da escola, mas também (a pedido nosso) as mães dos alunos e alunas de segundo ano, uma vez que necessitaríamos das suas autorizações por escrito para

utilizarmos, se necessário, as Provinhas Brasil respondidas por seus filhos. A diretora aproveitou a oportunidade para realizar uma breve reunião de pais e mestres antes de iniciarmos a sessão de grupo focal. Esta se realizou no mesmo local da reunião, uma das salas de aula da escola, e teve duração de quarenta minutos, gravados em forma de áudio transcritos na íntegra, de acordo com o banco de dados de oralidade do Projeto NURC (Norma Linguística Urbana Culta) RJ<sup>4</sup>, para que pudesse subsidiar o estudo dos dados na etapa de análise dos mesmos.

Além da diretora, das duas professoras do segundo ano e da supervisora da escola, participaram do grupo focal o moderador (representado pela própria pesquisadora), e um observador, sujeito com formação acadêmica na área de Letras, que auxiliou, durante a realização do grupo focal, nas anotações da análise tanto das linguagens apresentadas durante a discussão e dos seus significados, como das relações de interação estabelecidas entre as participantes.

Assim como o observador, nós procuramos cumprir o papel que fora desempenhado pelos moderadores em alguns estudos que usaram a técnica do grupo focal (SCHRÖEDER e KLERING, 2009; BORDINI e SPERB, 2011), qual seja a de manter a interação entre os participantes e a de retomar o tópico da discussão orientado por um roteiro previamente elaborado por escrito. Também a etapa da avaliação sugerida nesses estudos fora acatada na realização do nosso grupo focal. Nela, houve ao final da sessão uma discussão entre nós e o observador sobre as percepções obtidas na interação entre os participantes.

### *1.3.3 Entrevistas sobre os planejamentos*

Ao delimitarmos a metodologia que seria usada em nossa pesquisa, não pretendíamos utilizar a *entrevista* como instrumento de coleta de dados. Essa

---

<sup>4</sup> Segundo informações do site <http://www.letras.ufrj.br/nurc-rj/>, O Projeto NURC/ RJ se constitui de um conjunto de dados orais gravados e que serve como referência no estudo da variante culta do português brasileiro. A transcrição desses dados obedece a regras previamente estabelecidas que tem servido para o registro escrito de dados orais nas pesquisas das mais diversas áreas.

necessidade só surgiu no decorrer da investigação, quando percebemos a importância de utilizarmos também como dado as informações sobre os planejamentos didáticos. A ideia inicial foi a de coletar essas informações através da técnica da observação na ocasião desses planejamentos, mas logo foi sobreposta por outra: a de que era necessário que essas informações fossem vistas através dos olhos dos participantes e não dos nossos. Agindo assim, evitaríamos que nossa pesquisa se enquadrasse nos moldes das pesquisas qualitativas da década de setenta, nos quais, segundo Bogdan e Biklen (1994) o excesso de descrições por parte do pesquisador desconsiderava a visão do participante.

As entrevistas foram realizadas com as duas professoras do segundo ano participantes da pesquisa e gravadas na forma de áudio em dois períodos distintos da investigação: antes da observação do primeiro conjunto de aulas e antes da observação do segundo conjunto. Em ambas as situações, as entrevistas tiveram como foco os planejamentos didáticos, por essa razão ocorreram no nosso primeiro contato com as professoras após a realização desses. Também realizamos entrevista com a diretora geral da escola campo da pesquisa, ao constatarmos, em momento de conversas informais, que esta tinha opiniões relevantes acerca do segundo planejamento didático, evento do qual ela havia participado. Assim como no grupo focal, todas as entrevistas foram transcritas conforme as regras do NURC e de forma integral.

Podemos classificar as entrevistas realizadas como sendo do tipo *não-estruturada*, nos termos definidos por Moreira e Caleffe (2006, p. 167-168), uma vez que não sendo formadas por “perguntas fixas”, nos deram a oportunidade de “introduzir novas questões” e a “liberdade para fazer perguntas sem estabelecer previamente uma sequência”. Para Laville e Dionne (1999) essa flexibilidade nas perguntas possibilita, inclusive, uma maior interação entre entrevistador e entrevistado, na medida em que favorece a exploração de saberes, de crenças e até mesmo de certas representações.

O que nos guiou na elaboração de novos questionamentos foi o teor da resposta à primeira pergunta feita, por essa razão, sequer utilizamos roteiro escrito



previamente elaborado. Foi o que ocorreu, por exemplo, na entrevista feita com a professora 2 (P2), na qual pedimos que esta relatasse as ações ocorridas no primeiro planejamento. Após ela ter citado que na ocasião as professoras elaboraram questões didáticas a partir dos dados da Provinha, vimos a necessidade de sabermos mais sobre essas questões e sobre a intenção da professora em utilizá-las ou não. Pode-se ler abaixo o trecho da entrevista que retrata esse fato, trecho esse que só será discutido no capítulo dedicado à análise dos dados.

Exemplo 1:

**P2:** No primeiro momento elas (as supervisoras) entregaram a Provinha e foi discutido o que os meninos erraram nas questões... aí depois pediram pra gente se juntar em grupos pra elaborar questões em cima do que os meninos erraram e isso foi discutido, apresentado na plenária.

**Pesquisadora:** Como eram essas questões? Eram questões pra se trabalhar com os alunos? A gente pode chamar de... propostas de atividades?

**P2:** Sim! É.

**Pesquisadora:** Foi difícil de fazer?

**P2:** No começo foi mais difícil, aí elas deram um guia da Provinha Brasil pra gente ter uma ideia.

Talvez mais importante do que as informações que nos foram passadas nas entrevistas tenham sido aquelas colhidas quando o aparelho de gravação encontrava-se desligado. A título de exemplo, somente após a entrevista, uma das professoras declarou o que realmente pensava sobre determinada prática da supervisora de sua escola, e não o fez no momento em que respondeu as nossas perguntas. Assim, foi facilmente perceptível o fato de que a gravação inibia uma das professoras entrevistadas e nós, atentas a esse fato, procurávamos apreender o máximo de informações possíveis produzidas no momento das conversas informais, ocorridas dentro da sala de aula, ou mesmo fora dela, como na cantina ou nos corredores da escola, por exemplo. Giger (2004), em artigo que teve a entrevista como objeto de estudo, afirma que essas declarações dos participantes que precedem ou sucedem as entrevistas também devem ser vistas como parte destas, uma vez que a entrevista

“apresenta-se como um espaço de interlocução difícil de delimitar” (p. 246). O autor denomina esse espaço que não faz parte da entrevista propriamente dita de *periferia da entrevista* e acrescenta que

(...) antes mesmo que os gravadores intervenham, os agentes já têm uma curta, mas importante história de constituição de sua relação... É nessa *periferia* que elementos fundamentais se apresentam, como a auto categorização como agente (professor e participante da pesquisa) e sua visão sobre os lugares sociais que ocupam. (GIGER, 2004, p. 246-247)

A percepção de Giger (op. cit.) de fato pôde ser constatada com nossa pesquisa. Era na periferia das entrevistas, durante o compartilhamento de práticas ou mesmo dos desafios próprios da profissão de professora, que estabelecíamos uma relação de proximidade com aquelas profissionais. Eram momentos privilegiados de interlocução em que elas assumiam o papel de professoras, que são, e não apenas de informantes da pesquisa. Isso possibilitava uma maior abertura para que mais dados viessem a surgir e é nesse sentido que concordamos com a opinião de Giger (op. cit., p. 242) de que a entrevista deixa de ser um “simples *instrumento* de coleta de dados” para se tornar “uma das fases centrais” da pesquisa

#### 1.3.4 Observações das aulas e anotações de campo

Estudos como os de Correia (2003) e Lanzoni (2004) sobre o *efeito retroativo*, uma das teorias na qual embasamos nossa pesquisa, e que, de um modo geral, se refere aos efeitos ou influências de testes, exames e avaliações no ensino e na aprendizagem e em todos os elementos neles envolvidos (currículo, metodologia, professor, alunos), concluíram que os impactos de uma mesma avaliação não são os mesmos quando são consideradas variantes contextuais. Ou seja, efeitos diferentes de um mesmo teste podem se apresentar em virtude do contexto em que ele é aplicado ou podem estar relacionados a profissionais diferentes, ora a professores, ora a

supervisores ou à equipe administrativa da escola, ou a determinadas crenças e valores relativos a cada um desses profissionais ou ainda aos prejuízos/benefícios que essa avaliação irá trazer em suas atividades, por exemplo. É nesse sentido que Correia (op. cit.) atenta para a necessidade de que mais estudos sobre o tema sejam realizados e não apenas nos mais diversos contextos de investigação, mas também com o uso das mais diversificadas metodologias.

No entanto, Wall & Alderson (1993 apud SCARAMUCCI, 2004), cujas obras são referências na área dos estudos sobre efeito retroativo, observaram que as pesquisas divulgadas em teses e dissertações relacionadas a esse tema não apresentavam dados de ocorrências em salas de aula. Essa constatação foi por nós confirmada durante a etapa de realização do estado da arte sobre efeito retroativo. Por considerar esse fato e o de que é inegável “a importância de se determinar as condições em que o conceito opera” (SCARAMUCCI 2004, p. 208), decidimos optar pela observação de aulas de leitura ministradas em turmas de segundo ano do ensino fundamental, no qual a Provinha Brasil é aplicada.

Autores como Laville e Dionne (2001) alertam para riscos relacionados a essa técnica de coleta de dados. Dois deles dizem respeito à influência da subjetividade do pesquisador na seleção dos dados e o outro à modificação que a sua presença pode causar no comportamento dos participantes da pesquisa. Valemo-nos aqui da visão de Moreira e Caleffe (2006, p. 65) para refutarmos a validade do primeiro risco apontado acima. Esses autores lembram que em investigações interpretativistas “o envolvimento do pesquisador é visto por alguns como um aspecto positivo e não uma fraqueza da pesquisa”. Trata-se de valorizar a subjetividade do pesquisador e de representá-lo como

(...) o instrumento humano capaz de lidar com a informação que vai além do intelectual, racional, para incluir as emoções, valores, as crenças e as suposições que constituem a experiência de vida dos indivíduos. (MOREIRA e CALEFFE, 2006, p. 63-64)

Quanto ao fato de que a presença do pesquisador modifica o comportamento dos participantes, concordamos com Laville e Dionne (2001), e afirmamos isso com

base na experiência que tivemos nesta e em outras pesquisas com a técnica da observação. É um fenômeno denominado por Bogdan e Biklen (1994) de *efeito do observador*, mas que pode ser ao menos amenizado quando é estabelecida uma relação de diálogo entre pesquisado e pesquisador, relação esta vista por estes mesmos autores como fundamental à investigação qualitativa. Nesse diálogo faz-se necessário que a posição do pesquisador não seja posta como superior à posição do participante, mas sim como igualitária. Quando o pesquisado passa a ver que a sua relação com o pesquisador pode ser entendida como uma relação entre pares, entre pessoas que enfrentam os mesmos desafios e as mesmas dificuldades, a artificialidade nas ações observadas tende a diminuir. Ao menos fora o que nós pudemos perceber ao longo do total de dezesseis aulas que observamos durante essa etapa de nossa coleta de dados.

Como na escola campo da pesquisa o segundo ano é oferecido tanto no turno da manhã quanto no da tarde, essas observações ocorreram nesses dois turnos, em semanas que sucederam dois planejamentos didáticos, sendo o primeiro deles, relacionado à Provinha Brasil. Observamos quatro dias de aula (por turno) que foram intercalados pelo período de uma semana. O quadro abaixo elucida melhor essas informações:

**Quadro II – Períodos dos planejamentos didáticos e quantidades de aulas observadas.**

| PLANEJAMENTO DIDÁTICO I – 09/07/15 (Quinta-feira manhã) |   |                                      |
|---|---|--------------------------------------|
| Período da observação<br>pós-planejamento I             | Quantidade de dias de aulas<br>observadas por turno | Nº de aulas observadas<br>no período |
| 13, 14, 15 e 17 de julho/2015                           | 04  | 08                                   |
| PLANEJAMENTO DIDÁTICO II – 24/07/15 (Sexta-feira manhã) |   |                                      |
| Período da observação<br>pós-planejamento I             | Quantidade de dias de aulas<br>observadas por turno | Nº de aulas observadas<br>no período |
| 27, 28, 29 e 30 de julho/2015                           | 04  | 08                                   |

(Fonte: pesquisadora)

Faz-se importante mencionarmos que a intenção inicial era a de observar a primeira semana de aulas ministradas após o *planejamento didático I* que, de acordo com divulgação feita pela diretora da escola foco da pesquisa, seria realizado no quarto e no quinto dias de uma semana pedagógica oferecida pela secretaria municipal do município da escola pesquisada em julho deste ano, época em que, de acordo com informações dadas pela supervisora da escola, na ocasião do grupo focal, as correções da Provinha Brasil já teriam sido concluídas. Centramos nossa atenção apenas no primeiro dia desse planejamento (realizado no quarto dia do evento citado), após sabermos, através de conversas informais com as professoras envolvidas na pesquisa, que naquele dia a pauta tratou, dentre outras questões do (a):

- Estudo dos resultados e questões de leitura da Provinha Brasil;
  - Proposta de trabalho para os professores;
  - Redigir questões baseadas nas apresentadas na Provinha Brasil;
  - Apresentação e exposição dos trabalhos (oralmente e através de cartazes)
- (Fonte: Secretaria de Educação do município foco da pesquisa, pauta de planejamento do dia 09/07/15)

Ocorreu que, ao final do período de aulas que tínhamos planejado observar, considerando o que os dados nos fizeram perceber e a possível reformulação que poderíamos fazer nos objetivos iniciais da pesquisa, decidimos também observar as aulas ministradas nas mesmas turmas nos quatro dias após o *planejamento didático II*, tal como ocorrera após o *planejamento didático I*. A ideia era perceber se o efeito retroativo da Provinha era o mesmo nas aulas ministradas após os dois planejamentos, algo não pensado no projeto da pesquisa. As pesquisas qualitativas permitem flexibilidade, esse é um traço comum às investigações com essa abordagem e, inclusive, foi uma das propostas lançadas já no primeiro seminário da área realizado em

1972 no Reino Unido e com grande repercussão nas pesquisas realizadas no Brasil, desde então (WELLER; PFAFF, 2011).

Deslauriers e Kérisit (2012) em *O delineamento da pesquisa qualitativa*, confirmam essa concepção ao afirmarem que

O objeto da pesquisa qualitativa se constrói progressivamente, em ligação com o campo. (p. 134)

e ainda que

o problema central poderá ser reformulado durante a pesquisa se ele não mais corresponder à realidade observada. (p. 140-141)

Diferentemente das entrevistas e do grupo focal, as aulas observadas foram relatadas através de *anotações de campo* ora puramente *descritivas*, ora *analíticas*, sendo estas, fruto de opiniões e reflexões pessoais e que, conforme lembram Laville e Dionne (1999) complementam a ação de descrever os dados observados e auxiliam no movimento de análise dos dados.

Ocorreu, no entanto, que nas aulas observadas após o segundo planejamento didático, que tratou da elaboração curricular para o terceiro bimestre do ano letivo, o efeito retroativo da Provinha foi zero. E, embora isso aponte para o fato de que esse efeito teve relação direta com o tema do planejamento didático, já que ele só ocorreu após o planejamento sobre a Provinha, o segundo conjunto de aulas observadas foi considerado para efeito de análise.

Percebendo a quantidade considerável de anotações decorrentes das oito aulas observadas, resolvemos levar em conta, de forma literal, a sugestão dada por Deslauriers e Kérisit (2012) de organizar os dados a partir de um quadro descritivo. Escolhemos então a proposta de Matêncio (2001) de *definição da estrutura esquemática global de uma aula*, que consiste em especificar as unidades que constituem uma aula, articulando-as em suas dimensões discursivas e didáticas.

Em decorrência ainda da extensão dos dados coletados, decidimos fazer um recorte dessa proposta de Matêncio (2001) e descrever as aulas observadas apenas em sua dimensão didática. A partir dela, organizamos as aulas em quatro das cinco etapas pensadas na proposta original, a saber: *abertura* (atividades didáticas preliminares); *preparação* (preparação das atividades e relação entre o que foi trabalhado e o que ainda será); *desenvolvimento* (desenvolvimento das tarefas que compõem as atividades); *conclusão* (encerramento das atividades e ligação entre estas, as que foram estudadas antes e as que serão depois). Essa nem sempre foi a ordem seguida pelas ações didáticas realizadas nas aulas observadas e, por essa razão, em alguns momentos específicos da nossa descrição, necessitamos deslocar ações de uma etapa da aula e descrevê-la em outra etapa, considerando a progressão dessas mesmas ações.

Nos quadros elaborados descrevemos todas as ações das aulas que apresentaram funções didáticas, incluindo procedimentos de ensino e não apenas conteúdos. No entanto, só destacamos com negrito aquelas que se relacionam ao ensino e aprendizagem da *leitura* e da *apropriação do sistema de escrita*, aspectos que compõem a matriz de referência para a Provinha Brasil de leitura. Não descartar as anotações de aulas sobre outros assuntos torna possível a comparação visual entre as ocorrências de aulas sobre leitura e escrita e as ocorrências de aulas de matemática, por exemplo. A descrição das aulas foi feita de seguinte forma: um quadro para as aulas da professora 1 e outro para a professora 2. Esses quadros descrevem as aulas ministradas após o *planejamento didático I*. A título de demonstrar a organização das aulas observadas, segue abaixo parte de um desses quadros que só serão analisados no capítulo III:

Quadro III: Parte do conjunto de aulas da P1 observadas pós-planejamento sobre a Provinha Brasil. Adaptado a partir da proposta de definição da estrutura esquemática global de uma aula (MATÊNCIO, 2001)

| ETAPAS     | AULAS                | ABERTURA   | PREPARAÇÃO   | DESENVOLVIMENTO   | CONCLUSÃO   |
|------------|----------------------|--|--|---|---|
| DESCRIBÇÃO | 1º DIA<br>(13/07/15) | Leitura de paradidático feita por aluna e seguida de perguntas sobre o nome de autor e letras usadas para escrevê-lo.  | Discussão sobre o alfabeto (quantidade de letras e ênfase, no som arbitrário de algumas, como o G). Questionamentos orais sobre a escrita da palavra GELADEIRA, que uma aluna escreve no quadro com J. | Exposição oral e escrita da “família” silábica do G. Cópia no quadro de 7 questões que enfocam sons do G nas palavras; nº de sílabas, de letras, de vogais e consoantes de GELADEIRA, a ilustração desse objeto e a escrita do cômodo da casa em que se encontra. Correção coletiva das questões.   | Leitura feita pelos alunos em grupos (de dois alunos) e sozinhos de histórias contidas em livros didáticos e paradidáticos da sala com audições e/ou intervenções feitas pela professora.           |
|            | 2º DIA<br>(14/07/15) | Audições individuais, por parte da professora, da leitura de histórias feita pelos alunos. Correções e intervenções na pronúncia de letras, palavras e trechos inteiros. | Escrita no quadro do nome da escola e, a partir desta, enfoque à escrita de palavras, valores sonoros de letras, arbitrariedades dessas sonoridades, número de letras e de sílabas das palavras.       | Em aula regular, na sala da turma:<br><br>Ilustração no quadro de uma menina, uma galinha e duas cestas de ovos. A esse desenho, segue um enunciado – Conte uma história de acordo com a cena – e três questionamentos: quantas cestas a menina usou? quantos ovos há nas cestas juntas?/se a galinha bota um ovo por dia, quantos bota em cinco dias? A correção das respostas a essas questões é feita de forma coletiva e dialogada com enfoque no aspecto matemático das diferentes estratégias de resolução. As histórias produzidas pelos alunos nessa atividade são lidas por eles para toda a turma e comentadas pela professora.<br><br>Em aula de reforço, na sala ao lado:<br><br>A alguns alunos da P1 que não leem convencionalmente é solicitado pela professora de reforço, que estes escrevam no quadro e de forma individual, os seus nomes, o alfabeto e palavras diversas. | Leitura compartilhada de histórias curtas retiradas de livros didáticos da professora na qual há estímulo à elaboração/verificação de hipóteses, utilização de conhecimentos de mundo e inferências |

(Fonte: pesquisadora)



### 1.3.5 Sessão reflexiva

Realizada em agosto de 2015 e contando com a participação de quatro das cinco profissionais que compunham a equipe responsável pelo trabalho de supervisão educacional das escolas municipais da cidade onde se deu a pesquisa, a sessão reflexiva realizou-se nas dependências da SEDUC e teve duração de cerca de sessenta minutos, cinquenta deles gravados em forma de áudio, também transcrito integralmente nas normas do NURC/RJ.

A necessidade de realizá-la se deu quando refletimos a respeito de que, assim como havíamos primado pela visão das professoras sobre os planejamentos, deveríamos considerar a visão das supervisoras já que foram essas as principais responsáveis pelas orientações didáticas desses encontros. Nesse sentido, nenhuma técnica de coleta de dados se mostrou mais adequada do que a sessão reflexiva, já que é um espaço de discussão que permite aos participantes (geralmente professores) que estes, de forma colaborativa, conversem, analisem e interpretem suas ações/escolhas em sala de aula. (LIBERALI [et. al.], 2003). Trata-se, portanto, de uma atividade de caráter crítico-reflexiva do professor, mas que pode ampliar-se também aos supervisores educacionais, que pensam e orientam as ações/escolhas didáticas desse professor, foi nessa concepção que nos apoiamos.

Santos (2011, apud SILVA & BRUM 2014, p. 187), enriquece essa ideia ao afirmar que uma reflexão sobre as práticas de ensino e aprendizagem deve se dar de maneira a “descrevê-las, informá-las, confrontá-las e, quiçá, reconstruí-las”. Liberali [et al], (2003), então, propõe que essas ações passem a compor as etapas de uma sessão reflexiva. Ou seja: o participante deve *descrever* o que foi feito em sua ação; *informar* sobre o motivo que o levou a fazer o que fez; *confrontar* o que fez, de forma a pensar se o faria novamente; e, finalmente, *reconstruir* o que foi feito expondo o que mudaria em suas ações e como procederia tal mudança.

Levamos as participantes da nossa sessão reflexiva a cumprirem esse movimento proposto por Liberali [et. al], 2003) quando expusemos a estas, através de slides, algumas citações das professoras que mostravam opiniões (favoráveis e não favoráveis) e respeito dos planejamentos didáticos. Essas citações foram originadas a partir das informações coletadas nas etapas das entrevistas, especialmente daquelas periféricas.

### 1.3.6 Dados documentais

Com a intenção de conhecermos a orientação oficial dada para o processo de aplicação, correção, escolha de conteúdos e de sua metodologia e ainda a análise e uso de resultados, previmos, ainda no delineamento inicial da metodologia de nossa pesquisa, que seria necessário analisar o Kit Provinha 2015, um conjunto de cadernos produzidos e distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC) e composto pelo *guia de aplicação, guia de correção e interpretação dos resultados e caderno do aluno*. Essa etapa foi cumprida a contento.

A importância da utilização de outros documentos só veio a ser percebida no decorrer das etapas do processo de coleta de dados, especialmente nas entrevistas realizadas com as professoras, nas observações das aulas e na sessão reflexiva.

Na ocasião das entrevistas e, especialmente na *periferia* destas, as professoras nos forneceram a pauta do planejamento didático I. As questões elaboradas pelas professoras durante o planejamento I que tiveram como modelo as questões da Provinha e como base, a matriz curricular da prova e os erros cometidos em maior quantidade pelos alunos, nos foi fornecida pela equipe de supervisão educacional do município, no formato de fotos, em outra etapa da coleta de dados: a sessão reflexiva. Um outro documento analisado foram os resultados numéricos da Provinha computados desde 2013 até 2015. A necessidade dessa análise se deu ainda antes da realização do grupo focal, na ocasião de seu planejamento, tivemos acesso ao último resultado da

Provinha, o de 2014. Foi através de sua análise que percebemos que a escola foco de nossa pesquisa, que tem o maior IDEB do seu município, tinha atingido na Provinha um nível menor do que o da escola com menor IDEB. Ou seja, IDEB alto, nota da Provinha baixa, na escola cujas turmas iríamos observar. Mesmo com a consideração de que os resultados da Provinha não compõem o IDEB, essa não relação numérica foi levada para discussão no grupo focal e foi após essa discussão que percebemos a necessidade de analisarmos os resultados da Provinha na rede de ensino pesquisada também no ano de 2013, ano do último IDEB, e também os resultados de 2015, ano de realização de nossa pesquisa. Solicitamos por escrito esses e todos os dados que eram de competência da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) e tivemos essa solicitação atendida.

Já para analisar algumas das atividades didáticas utilizadas nas aulas das turmas observadas e aplicadas com os alunos não foi necessária autorização externa, uma vez que ou nos foram fornecidas por uma das professoras, ou foram fruto das nossas próprias descrições nas anotações de campo. Nos dois casos, analisamos somente as cópias dessas atividades em branco, ainda não respondidas pelos alunos.

O quadro abaixo possibilita uma melhor visualização dos documentos citados neste tópico:

**Quadro IV: Documentos utilizados na pesquisa**

| Documentos oficiais sobre a Provinha | Documentos originados dos planejamentos                 | Documentos produzidos pela SEDUC                   | Documentos direcionados aos alunos |
|--------------------------------------|---|--|------------------------------------|
| Kit Provinha                         | Pauta do encontro e atividades feitas pelas professoras | Resultados das provinhas realizadas de 2013 a 2015 | Atividades didáticas               |

(Fonte: pesquisadora)

É importante esclarecermos dois pontos, antes que encerremos este capítulo. O primeiro é que optamos por esses diversos procedimentos de coleta com a intenção de *triangulá-los*, pois este se constitui como um meio de certificar-se da exatidão dos

dados, segundo Laperrière (2012). Em se tratando de estudos sobre efeito retroativo, como é o nosso, é a triangulação de dados, inclusive, que nos “permite uma visão mais clara do que é esse efeito e de como ele se processa” (CORREIA, 2003, p. 39).

O segundo ponto a esclarecer é o de que a detalhada discussão feita aqui sobre a utilização de cada um desses procedimentos ocorreu em função da necessidade de mostrarmos a escolha consciente desses e a adequação dos mesmos aos nossos propósitos teóricos e analíticos. Esse detalhamento quando realizado com tal intenção é visto com bons olhos por Weller & Pfaff (2011, p. 36), pois, segundo eles, é uma forma de sanar a “falta de entendimento dos requisitos teóricos-metodológicos na condução de estudos qualitativos”.

A sistematização dos dados foi sempre orientada pela pertinência dos mesmos às categorias de análise, que se dividiram em dois planos. No plano do discurso, foram analisadas *as concepções de leitura dos agentes de ensino e da Provinha Brasil e as orientações didáticas sobre a Provinha dadas pelas supervisoras*. Já no plano da ação, elencamos duas categorias de análise: a Provinha Brasil no Planejamento didático e a Provinha Brasil na sala de aula.

A análise desses pontos será feita no terceiro capítulo deste estudo, logo após o que se destina à discussão dos fundamentos teóricos nos quais nos apoiamos.

## **2. EFEITO RETROATIVO, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ENSINO DE LEITURA: TEORIZAÇÕES NECESSÁRIAS**

Neste capítulo são apresentados em três tópicos os pressupostos teóricos que fundamentarão a análise dos dados gerados e coletados através da metodologia já descrita. O primeiro tópico inicia com uma breve discussão acerca da concepção de professores a respeito da *Provinha Brasil* e programas educacionais; apresenta uma discussão terminológica sobre a teoria do *efeito retroativo* e elabora uma definição para esse termo; reflete sobre aspectos políticos e econômicos relacionados à *avaliação em larga escala* e, com base neles, caracteriza os seus efeitos retroativos e mostra os fatores que o afetam. O segundo tópico destina-se a formular uma definição mais inteligível da teoria das *representações sociais* e a relacioná-la com a de senso comum; explica o processo de formação dessas representações por parte dos sujeitos e a sua importância para as pesquisas em Ciências Humanas, apontando ainda as funções desempenhadas pelas representações e os questionamentos relevantes ao pesquisador para identificá-las em seus dados. No terceiro tópico, fazemos uma espécie de percurso histórico que possibilita perceber tanto a mudança de conceito de leitura e leitor ocorrida nos últimos anos, quanto a semelhança dos problemas no ensino de leitura entre décadas anteriores e o tempo atual. Esse último tópico ainda expõe os conhecimentos e as estratégias cognitivas necessárias a uma leitura proficiente e levanta possíveis explicações para o fato de o ensino de leitura com foco na interação ainda não fazer parte de todas as salas de aula de educação básica do país.

### **2.1 Efeito retroativo das avaliações em larga escala: conceito, caracterização e fatores determinantes**

“Sendo a Provinha um instrumento de avaliação que sinaliza as dificuldades encontradas no segundo ano do ensino fundamental, sua importância para dar um novo olhar na elaboração de um planejamento é muito bem-vinda”.

(Professora e sujeito desta pesquisa em resposta a uma pergunta sobre a utilização dos resultados da Provinha Brasil na escola em que atua)

A resposta mostrada na citação acima reflete duas questões a respeito da Provinha Brasil. Primeiro, que se trata de um instrumento cujo objetivo é conhecido pela professora entrevistada – a saber, é uma avaliação essencialmente diagnóstica que visa avaliar o nível de conhecimento dos alunos do segundo ano do ensino fundamental nas áreas de leitura e matemática. Esse mesmo conhecimento foi demonstrado pelos demais sujeitos de nossa pesquisa, mesmo os que nunca atuaram na turma para qual a prova é direcionada. Isso destoa do que nossa experiência enquanto docente tem nos mostrado: quando se trata de programas – avaliativos ou não – oferecidos pelas esferas federais, estaduais ou municipais, somente os professores que precisam estar neles envolvidos conhecem as suas especificidades; os demais mostram pouco ou nenhum interesse em conhecer sequer seus objetivos mais gerais.

Acreditamos que esse desinteresse se deva ao fato de que na visão dos professores ações governamentais voltadas para a educação se baseiam em idealizações do ambiente escolar feitas por pessoas que não integram tal espaço nas situações do cotidiano. Essas pessoas, denominadas por Amigues (2004) de *planejadoras* prescrevem ações didático-pedagógicas muitas vezes inviabilizadas pela realidade do professor. Daí dizermos que há uma distância entre o trabalho que é prescrito e o que é efetivamente realizado (AMIGUES, 2004, p. 40).

Nesse sentido, Serra (2004) esclarece que em geral, políticas governamentais surgem de reivindicações ou necessidades da sociedade articulada com o poder público que, por sua vez, deve explicitar o que almeja promover com suas ações. Acreditamos que quando essa articulação e/ou essa explicitação não ocorre, ou ocorre de forma impositiva e coercitiva, a distância entre o *prescrito* e o *realizado* torna-se ainda maior.

A segunda questão que a citação mostrada nos permite afirmar é que o resultado da Provinha pode influenciar o trabalho do professor – mais precisamente no planejamento. Isso nos faz compreender que, na visão da professora, trata-se de um exame cuja influência é “bem-vinda” e por isso mesmo, benéfica na construção de um

planejamento didático. Tal concepção converge com a que fundamenta a natureza da Provinha, que é a de subsidiar ações didáticas com base nos resultados sobre o nível de conhecimento do aluno de segundo ano.

Na opinião da professora participante deste estudo a avaliação, ainda que não todas, mas ao menos a Provinha, é vista como sendo relevante para o ensino. Essa pode, no entanto, não ser a mesma opinião de outros agentes da educação do universo pesquisado e de outros tantos. Diversos estudos objetivaram investigar a presença/ausência da influência de exames como esse no ensino; a dimensão e o valor dessa influência, bem como a relevância/irrelevância desses exames na visão de educadores e alunos. Ou seja, objetivaram investigar os impactos que os exames exercem sobre o ensino e em todos os que fazem os processos educacionais. São os estudos sobre esses impactos que têm sido identificados na literatura como sendo estudos sobre o *efeito retroativo*.

Nessa literatura, diversos termos

têm sido associados ao conceito de efeito retroativo revelando as inúmeras controvérsias relacionadas a sua conceituação e abrangência. (SCARAMUCCI, 2004, p. 206)

É ainda Scaramucci (2004, p. 206), principal pesquisadora da área dos estudos sobre efeito retroativo, quem cita as várias denominações relacionadas a esse termo, a saber: *impacto do teste; instrução guiada por medidas; alinhamento curricular; retorno do teste; ensinar para o teste; validade sistêmica; validade consequencial; validade retroativa; alavancas para mudança*. Mas a autora só levanta a discussão da terminologia apresentada por Alderson e Wall (1993, apud SCARAMUCCI, 2004), autores do estudo clássico da área. A discussão consiste em escolher o termo que melhor complementa a palavra *retroativo*: se *efeito*, se *impacto* ou se *influência*.

Para Alderson e Wall (op. cit., apud SCARAMUCCI, 2004, p. 205), ao termo *efeito* relacionam-se ações estritamente ocorridas dentro da sala de aula no que diz

respeito aos exames. Já o termo *impacto*, refere-se aos efeitos desses exames não apenas na sala de aula, como também na escola, nas pessoas, e em suas políticas e práticas e ainda em todo o sistema educacional e sociedade como um todo. *Influência*, por sua vez, carrega uma carga semântica relativa às percepções e opiniões de alunos e professores a respeito de um determinado exame. Ao analisar essa discussão, Scaramucci (2004, p. 205-206) discorda dos autores ao afirmar haver uma relação de sinonímia entre os termos *efeito* e *impacto*. Para nós, entretanto, os três termos aqui citados ainda que não possam ser considerados sinônimos, mantêm entre si uma relação de complementaridade. Assim sendo, entendemos que o *efeito* retroativo de um exame nas ações realizadas em uma sala de aula específica depende das percepções que o sujeito tem desse exame, percepções essas que, por sua vez, *influenciam* as ações desse mesmo sujeito. São ainda essas mesmas ações de salas de aula que, por mais restritas que sejam, podem causar *impacto* nas práticas da escola, da sociedade, nas políticas e no sistema educacional. O inverso também pode ocorrer: assim, o *impacto* de um exame no sistema educacional e nas escolas pode *influenciar* as percepções do sujeito e determinar as suas ações de sala de aula. Dito de outra forma: o efeito de um exame pode vir tanto de dentro para fora (do meio interno para o externo) quanto de fora para dentro (do meio externo para o interno) e, considerando que as ações do sujeito recebem influência externa, talvez seja mais coerente afirmar que o efeito retroativo ocorre mais de fora para dentro.

Com base nessa concepção, concordamos com a continuidade do uso do termo *efeito retroativo* e afirmamos que este ocorre quando o impacto de exames ou testes avaliativos influenciam as percepções dos agentes educativos e determinam o ensino.

Nesse contexto, cabe refletir acerca da natureza dessa influência exercida pelos exames e testes. Ou seja, o efeito retroativo ocorre como consequência de coerção ou de idealismo? Para Araújo (2010, p. 115)



os professores com suas crenças, seu modo de organização laboral são o ponto chave para o efeito retroativo de processos seletivos. De alguma forma, pensamos que os professores são capazes de ampliar ou abafar um potencial efeito retroativo.

Considerando aqui as especificidades dos processos seletivos aos quais Araújo (2010) se refere e os diferenciando da Provinha Brasil, porém, reconhecendo-os também como testes, cremos que a visão de Bartholomeu (2002 apud BERNINI e JUNG, 2014, p. 451) se iguala a da autora no tocante ao papel do professor quando este afirma que

O reconhecimento do professor como elemento central para que as mudanças possam ser implementadas tem sido uma das maiores contribuições dos estudos recentes sobre o efeito retroativo.

Nossa reflexão gira em torno do fato de no contexto de uma lógica neoliberal de educação, o professor poder ou não optar por um ensino pautado no efeito retroativo de um teste. Convém, então, discutirmos acerca dos dois lados da moeda, ou, dito de outra forma, dos aspectos relativos à avaliação em larga escala.

Pimenta (2012, p. 28) nos lembra que a década de 90 no Brasil foi marcada pela Reforma do Estado que, impulsionada por organizações como a OCDE<sup>5</sup> e o Banco Mundial, principais financiadores dos países em desenvolvimento, teve como intuito o de “tornar mais eficiente o desempenho da máquina governamental”. Para tanto, as reformas implantadas na área educacional visavam à qualidade da educação brasileira e, segundo Blasis (2011, apud SILVEIRA, 2012, p. 17), três medidas foram implantadas no sentido de atingir a qualidade desejada: *a avaliação do sistema de ensino, a descentralização administrativa e o financiamento da educação*. Todas essas medidas, de acordo com este último autor, seguiam o modelo de administração gerencial e da lógica de mercado, centrada na ótica dos resultados obtidos através da aferição do desempenho dos alunos, daí a importância dada a um desses eixos: *a avaliação do tipo larga escala*.

---

<sup>5</sup>Sigla para Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômicos.

De fato, a avaliação em larga escala atende o objetivo dessa visão neoliberal de aferir o nível de desempenho dos alunos. Autores como Oliveira (2008) e Franco (2007) (apud MAIA, 2010, p. 39-41) acreditam que ela seja a melhor forma de fornecer com maior precisão uma grande quantidade de dados sobre esse desempenho, dados esses que podem servir para a implantação ou o aperfeiçoamento de políticas voltadas para a melhoria da qualidade na educação. É também nessa perspectiva em que se apoiou o MEC, quando na Portaria 867, de 04/07/12<sup>6</sup>, que institui um de seus programas, o PNAIC (Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa), enquadrando a Provinha Brasil em um dos eixos tidos como imprescindíveis para que a alfabetização ocorra até o terceiro ano do ensino fundamental – o eixo da avaliação.

Também a lei de número 13005<sup>7</sup> que aprova o PNE (Plano Nacional de Educação), ainda que implicitamente, menciona a utilização da Provinha Brasil como estratégia para se alcançar uma de suas metas, a mesma proposta pela PNAIC – alfabetizar todas as crianças até o terceiro ano. Na estratégia de número 5.2 o documento afirma que se faz necessário aplicar “instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças”.

Isso sinaliza que, para o MEC, antes de sanar problemas de aprendizagem na alfabetização, é necessário identificá-los e diagnosticá-los e, para tanto, medi-los, algo que, em se tratando dessa etapa do ensino, é papel da Provinha fazer. Mas, Moraes (2009) constatou que em uma cidade pernambucana a Provinha não é um instrumento só de medição do conhecimento dos alunos e nem o diagnóstico feito através dela serve apenas para informar os professores sobre os conhecimentos dos alunos. Para o autor, a Provinha:

---

<sup>6</sup> Disponível em [https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UriPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl\\_tipo=POR&num\\_ato=00000867&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=2012&sgl\\_orgao=MEC](https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UriPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=POR&num_ato=00000867&seq_ato=000&vlr_ano=2012&sgl_orgao=MEC). Acesso em 14/06/16.

<sup>7</sup> Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em 14/06/16

- 1) Ajuda a divulgar para população em geral os níveis de leitura dos alunos da rede pública de forma a delimitar para a mesma o currículo da educação infantil;
- 2) Atua na definição de práticas de ensino inclusivas, tendo em vista a diversidade na forma e no ritmo de aprendizagem dos alunos;
- 3) Colabora na elaboração de políticas de formação continuada, na medida em que sinaliza para as instituições formadoras que conhecimentos são necessários serem passados aos alunos;
- 4) Auxilia na seleção de recursos e livros didáticos condizentes com as necessidades de aprendizagem;
- 5) Tem aplicação e correção simplificadas;
- 6) As orientações dadas a partir dos seus resultados estão de acordo com as teorias acadêmicas sobre alfabetização.

Discordamos em parte da primeira das vantagens elencadas por Morais (2009), uma vez que, conforme já constatamos (ANDRADE e ARAÚJO, 2012), a Provinha é formada prioritariamente pela concepção decodificativa de leitura, e isso acaba por passar uma visão de que é o conhecimento que mais deve fazer parte do currículo da alfabetização. No entanto, o fato é que, se a Provinha cumprir o papel a que se propõe em todos os contextos educacionais da mesma forma que cumpriu naquele investigado por Morais (2009), ela se configurará como uma avaliação em larga escala que, longe de somente aferir resultados é, efetivamente, política de inclusão social, já que atua no sentido de possibilitar aos alunos da escola pública uma educação de qualidade. Se, no entanto, não ocorrer o efeito relatado por Morais (2009) – e que é um dos esperados pelo MEC –, a Provinha tenderá a assumir somente os efeitos que são traços de uma política neoliberal própria de um Estado Avaliador para o qual a qualidade na educação cumpre intenções mais mercadológicas do que sociais.

Na visão de Kemiak (2011), por exemplo, a avaliação em larga escala, atua no sentido de responsabilizar alunos e professores por esses resultados, se os mesmos forem negativos. Ou seja, atribui aos agentes da educação e não ao próprio Estado os

possíveis fracassos no ensino e na aprendizagem e, além disso, rotula as escolas com base nessas avaliações. Os resultados da Prova Brasil, por exemplo, teste elaborado pelo MEC e aplicado a cada dois anos nas últimas séries do Ensino Fundamental I e II (quinto e nono anos), servem para compor o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), e estipular as metas a serem alcançadas pelas escolas públicas. Rotula, pois, as escolas – as que têm melhor e as que têm pior IDEB.

Apoiada na justificativa de ser um instrumento com papel essencialmente diagnóstico para o professor, justificativa válida, sem dúvida, a Provinha Brasil não é usada na composição do IDEB, mas é também uma estratégia do Estado Avaliador, pois responsabiliza pelos maus resultados não só esse profissional da educação, como também todos os demais responsáveis pela organização do ensino (coordenadores e supervisores pedagógicos, gestores, dentre outros) que estão envolvidos com aplicação, correção e divulgação dos resultados da Provinha. Além disso, seus resultados podem servir para promover ou acirrar a competitividade entre escolas. No caso do município no qual se deu nossa pesquisa, por exemplo, os resultados da Provinha de cada escola são divulgados e analisados em encontros coletivos de professores e gestores escolares e, ainda que essa prática, naquele contexto pesquisado, tenha a intenção de estimular a tomada de decisões para a melhoria do ensino, serve para demonstrar em que escola os alunos do segundo ano obtiveram os melhores resultados e, assim, nivelá-las. Partindo da ideia de que *bons resultados* é o aspecto que melhor caracteriza a lógica da educação neoliberal, pode-se afirmar que os agentes educacionais também são afetados por essa mesma lógica, pois acaba sendo este o objetivo final das escolas – apresentar bons resultados.

Essa educação mercadológica que vimos tratando aqui tem encontrado nas escolas de ensino médio um espaço ainda maior. Há muito tem se percebido a influência do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) no currículo das escolas particulares, que têm propagado seus serviços com base na quantidade de alunos delas egressos que conseguem entrar no ensino superior. Os próprios pais de alunos são tomados por essa

mesma ideia e tendem a usar como critério de escolha para matricular seus filhos, as escolas que trabalham em função da “aprovação” no ENEM. Ou seja, é um verdadeiro ranking, no qual *vence o efeito retroativo da avaliação em larga escala*.

Essa competitividade atualmente também tem sido observada nas escolas públicas de todo o país. Nas turmas de terceiro ano do ensino médio pertencentes às escolas da rede estadual de ensino da Paraíba, por exemplo, tem sido aplicado no último bimestre do ano letivo um exame conhecido como o “ensaio” para o ENEM, composto por questões com formato semelhante as do exame original. Outra avaliação em larga escala que também tem tido efeito retroativo garantido em algumas escolas públicas brasileiras, é a que é aplicada pela OBMEP (Olimpiada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas). Bons resultados nessa olimpíada também têm servido de critério para a escolha de escolas por parte dos pais de alunos, bem como para a contratação de professores de matemática por diretores de escolas.

O fato é que, de uma forma ou outra, todos são atingidos pelos efeitos da avaliação em larga escala: as escolas, que são cobradas por um Estado Avaliador e por uma educação pautada em resultados; e os professores, que são cobrados pelos responsáveis pela organização do ensino nessas escolas – gestores, supervisores e coordenadores educacionais. E, ainda que nas ações de um professor o efeito retroativo de uma avaliação em larga escala se faça presente apenas com a intenção de auxiliar na aprendizagem do seu aluno, ele estará favorecendo, mesmo que inconscientemente, a lógica de mercado do Estado, para quem a aprendizagem se traduz apenas em bons resultados.

Esse efeito retroativo pode, no entanto, se manifestar de diversas formas e variar, conforme a sua *especificidade*, sua *intensidade*, sua *extensão*, sua *intencionalidade* e seu *valor*, é o que afirma Scaramucci (2004) com base em pesquisas de estudiosos da área (WATANABE, 1997 e 2004; MESSICK, 1989; MCNAMARRA, 1996). Um exame pode apresentar *especificidade geral* quando, por exemplo, leva os indivíduos a estudarem outros conteúdos que não somente o que é explorado no exame.

Quando os leva a estudar apenas o conteúdo da prova, esse efeito é considerado *específico*. Já quanto à *intensidade*, o efeito retroativo é considerado *forte* quando determina a maioria das atividades de uma sala de aula, por exemplo, e *fraco*, quando incide apenas sobre algumas. Quanto à *extensão*, o efeito pode ser *longo* ou *curto*. Exemplo de exames com efeito retroativo curto são as provas de concurso, que tendem a influenciar o que um candidato estuda somente até que ele consiga ser aprovado. Já a *intencionalidade* de um efeito retroativo tem relação direta com as consequências sociais trazidas por um determinado exame. Entendemos que se determinadas consequências forem esperadas, há um efeito retroativo *intencional*, já se não forem, temos um efeito retroativo *não intencional*.

Quando se trata de classificar um efeito quanto à sua validade, se ele é positivo (e traz consequências boas) ou negativo (e traz consequências ruins), o assunto passa a ser um tanto quanto controverso e um dos autores responsáveis por alertar-nos sobre a importância da relativização dessa validade é Watanabe (2004 apud SCARAMUCCI, 2004). Trata-se de uma classificação que envolve juízo de valor e o efeito retroativo de um exame que é tido como positivo para determinados sujeitos ou em determinados contextos, pode ser visto como negativo para outros sujeitos em situações diferentes. Nesse sentido, Watanabe (op.cit. apud SCARAMUCCI, 2004, p. 206) nos alerta para o fato de que “esse julgamento deve ser feito sempre em relação aos candidatos ao teste”, bem como em relação aos sujeitos e elementos envolvidos no teste, que são vários.

A esse respeito, Bailey em um de seus estudos (1996 apud SCARAMUCCI, 2004) apresenta uma visão de efeito retroativo na qual tanto influenciam como são influenciados por ele professores, alunos, gestores – os *participantes*; as ações didático-pedagógicas desses participantes – o *processo*; bem como o *produto* dessas ações – a aprendizagem. Mas é importante alertar para o fato de que em toda essa cadeia, o efeito retroativo está totalmente relacionado às atitudes dos participantes, que, por sua vez, dependem de suas crenças e de suas realidades. Assim sendo, são eles, os participantes, o elemento fundamental dessa tríade pensada por Bailey.

Exemplo disso é o estudo realizado por Lanzoni (2004) sobre o efeito retroativo de um exame de proficiência, pois constatou que seu efeito não se manifestou em todos os candidatos pesquisados e nem da mesma forma. Em uns, sua intensidade foi maior; em outros, foi menor, a depender do nível de conhecimento em leitura de cada candidato. O resultado do estudo de Correia (2003) também caminhou nessa mesma direção ao mostrar as variantes do efeito retroativo e comprovar a relação deste com a formação de professores. Ao pesquisar sobre o efeito do teste de língua estrangeira de um vestibular na prática de professores de um cursinho preparatório, Correia (op. Cit) constatou haver a influência das condições de trabalho e de aspectos ligados à formação acadêmica desses profissionais na caracterização do efeito retroativo do teste.

Tanto a pesquisa realizada por Lanzoni (2004) como a de Correia (2003), acabam por confirmar a última das quinze hipóteses sugeridas por Alderson & Wall (1993 apud SCARAMUCCI, 2004, p. 210): *testes terão efeito retroativo em alguns alunos e em alguns professores, mas não em outros*. Essa e as demais quatorze hipóteses foram pensadas pelos autores na intenção de orientar os pesquisadores da área a determinar em que condições de ensino e aprendizagem opera o efeito retroativo.

Se esse efeito não se determina destituído das crenças dos seus participantes, nossa reflexão precisa estar direcionada também para a leitura que esses mesmos participantes fazem do processo de ensino e aprendizagem, e essa é uma discussão que cabe à área dos estudos das *representações sociais*.

## **2.2 A teoria das representações sociais - a compreensão alcançada por indivíduos que pensam e agem, mas não sozinhos**

Talvez a melhor forma de introduzir esse tópico seja através da paráfrase do texto de Moscovici (2013) segundo o qual, estudar sobre representações sociais é considerar o ser humano enquanto um ser pensante e questionador e que procura

respostas para seus questionamentos a partir de relações causais, tanto no seu universo pessoal quanto no social. É a ideia que temos de uma imagem, ou de um conceito, de uma teoria, de um sujeito, por exemplo, e que influenciam nosso comportamento. Tem um caráter dinâmico: surge, muda ou deixa de existir a depender das transformações ocorridas no contexto das relações sociais. Dito ainda de outra forma, são as representações que temos das coisas e que estão sempre permeadas pelas mudanças ocorridas na sociedade, por isso dizer que elas são históricas. Essas representações são capazes de influenciar o comportamento dos indivíduos, um processo que se configura como uma verdadeira “alquimia que transforma a base metálica das ideias no ouro de nossa realidade”, de nossas ações. (MOSCOVICI, 2013, p. 53)

Não se sabe muito a respeito desse processo de transformação, o que os estudos da área aos quais tivemos acesso difundem é que a finalidade essencial para a criação de uma realidade social por parte do indivíduo é a tentativa de tornar familiar, de forma racional e afetiva, uma ideia que lhe é estranha ou desconhecida. Trata-se de um fenômeno que ocorre através do acréscimo de novos elementos do universo reificado (com lugares socialmente determinados) ao universo consensual (e individual) através do resgate de memórias passadas, do já vivido ou conhecido. (SÁ, 1995).

Essa dinâmica de familiarização ocorre através de dois mecanismos, *ancoragem* e *objetivação* que, em linhas gerais, Sá (1995) descreve como ocorrendo da seguinte forma: na *ancoragem*, o indivíduo categoriza, classifica o objeto novo, de forma a dar *sentido* a este, de torná-lo inteligível e interpretável; na *objetivação*, há por parte do indivíduo a tentativa de buscar tornar concreto o objeto que lhe parece abstrato, fazendo uso, inclusive, de *imagens* ou formas. Em outras palavras, a ancoragem está para o campo dos sentidos e a objetivação, para o campo das imagens.



Dito isso, faz-se importante retomar a compreensão inicial da teoria das representações sociais para mostrarmos a possibilidade de vê-la sob uma outra perspectiva:

Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; **podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.** (ORNELLAS, 2013, p. 22) (grifo nosso)

Para equiparar a ideia das representações sociais com o senso comum, Ornellas (2013) tomou como válida a associação proposta pelo principal difusor dos estudos dessa área, Moscovici (1978 apud ORNELLAS, 2013), entre os saberes cognitivos e subjetivos do sujeito na formação das representações sociais. Aliás, foi justamente pela presença da subjetividade que o senso comum foi considerado durante muito tempo como um saber desvalorizado pela ciência:

O pensamento das massas denominado “senso comum” era considerado como um corpus de conhecimento “confuso”, “inconsistente”, desarticulado” e “fragmentado” (...). Era reconhecido como uma espécie de saber “selvagem”, “profano”, “ingênuo” e até mesmo de mentalidade “pré-lógica”. (NÓBREGA, 2003, p. 57 apud ORNELLAS, 2013, p. 45)

A introdução dos estudos sobre representações sociais ajudou, portanto, a tornar o saber advindo do senso comum um saber social e, por isso mesmo, valorizado. E isso se deve a visão de Moscovici, segundo Ornellas (op. Cit), de aderir à concepção menos individual e mais sociológica, a defendida por Durkheim, o idealizador do conceito de *representações coletivas*, conceito esse que, de acordo com FARR (1994, p. 32) foi apenas retomado e apenas renomeado por Moscovici de *representações sociais*, denominação mais adequada ao mundo moderno.

Apreender as representações sociais não é algo simples para o pesquisador em educação, e nem sempre é uma decisão tomada *a priori*. É possível que somente a partir das atitudes e julgamentos demonstrados pelos participantes da pesquisa, na

etapa de coleta de dados, o pesquisador aja com sensibilidade e coerência com as peculiaridades da área pesquisada, e perceba que

o estudo das representações sociais oferece uma contribuição significativa para se pensar sobre os conhecimentos que orientam tanto o processo educativo, sua estrutura, seus mecanismos e leis quanto à forma de agir dos atores envolvidos nesse processo.(ORNELLAS, 2013, p. 55)

Abric (1994, apud ORNELLAS, 2013) orienta-nos no sentido de fazer-nos compreender que funções são desempenhadas pelas teorias advindas do mundo social. Segundo o autor, a *função do saber* é estabelecida quanto a representação permite entender e explicar a realidade do agente educacional, por exemplo; a *função identitária* da teoria ocorre quando as representações são responsáveis por elaborar identidades individuais e coletivas. Há ainda duas outras funções desempenhadas pelas representações sociais: a de *orientação*, quando a representação orienta comportamentos e a *justificatória*, quando permite aos agentes justificar ações (suas ou de seus pares) que se relacionam a determinados acontecimentos.

Acreditamos que um caminho que pode nos direcionar para a adequada identificação dessas funções desempenhadas pelas representações sociais, especialmente do universo educacional, seja o que é proposto pela junção das teorias de Jodelet (1989) e Sá (1998), (apud ORNELLAS, 2013, p. 47-48). Esses autores apontam os três questionamentos que devem delinear os estudos das representações sociais:

1. *Quem sabe e de onde sabe?* Que corresponde à dimensão do contexto sociocultural de produção e circulação das representações;

2. *O que e como se sabe?* Que corresponde ao processo e estado das representações sociais – o que se sabe sobre algo e qual a estrutura e a lógica usada para a (trans)formação das representações sociais;

3. *Sobre o que se sabe e com que efeito?* Que corresponde ao estatuto epistemológico das representações sociais – estuda a relação existente entre representações sociais (senso comum) e ciência.

Com base nessa teorização, tornou-se possível compreender as representações sociais que as participantes de nossa pesquisa demonstraram ter sobre os conhecimentos relacionados ao ensino de leitura, a partir do efeito retroativo da Provinha Brasil. Para tanto, faz-se necessária a discussão a respeito dos mesmos, bem como das questões de ordem prática ligadas a esse ensino.

### **2.3 Os aspectos envolvidos no ensino de leitura: concepções, conhecimentos, estratégias e entraves**

Já há algum tempo os problemas que temos observado no cotidiano da sala de aula relacionados ao processo de ensino e aprendizagem da leitura têm impulsionado nossas pesquisas. Comumente, é ainda na etapa de estudos sobre o estado da arte desse tema em que percebemos que pouca coisa mudou nessa literatura desde 1984, ano de publicação da primeira edição de *O texto na sala de aula*, obra organizada por Wanderley Geraldi em uma época em que, segundo ele mesmo, o ensino de língua materna tornou-se um tema constantemente discutido no universo acadêmico.

Considerada como uma produção marcante especialmente por pautar-se na dimensão prática do ensino, ela já levantava a seguinte discussão a respeito do ensino da leitura:

Na escola não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras (...). Conseqüentemente, o único “para que lê-lo” que o estudante descobre de imediato é responder às questões formuladas a título de interpretação: eis a simulação da leitura. (GERALDI, 1984, p. 90 e 93)<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> A obra de Geraldi (1984) não será a única antiga citada por nós neste capítulo. Faremos referência a outras consideradas não atuais, assim como a dele, com a intenção, primeiro, de comparar as práticas de leitura de ontem às de hoje; segundo, de utilizar teorias clássicas sobre leitura ainda não tratadas pela literatura atual.

Essa prática de simular um ensino de leitura ainda é a mais presente nas aulas de língua portuguesa atualmente e isso se deve também ao que Geraldi (op cit) apontava já nos anos oitenta: à crença de que a prática da interpretação de textos com um fim em si mesma poderia ser considerada ensino de leitura.

Convém aqui discutir a diferença entre compreender e interpretar e quem melhor nos esclarece essa distinção é Silva (2011), com base em Ricoeur (1978, p. 15 apud SILVA, 2011, p, 82-83) ao definir a interpretação como sendo

(...) o trabalho de pensamento que consiste em *decifrar* o sentido oculto no sentido aparente, em *desdobrar* os níveis de significação implicados na significação literal. (...) O trabalho interpretativo, portanto, revela-se como o *desvelamento, elaboração e explicitação* das possibilidades de significação do texto, projetadas pela compreensão. Em última análise, pode-se dizer: a interpretação des-cobre aquilo que a compreensão projeta.

Podemos dizer que ler é, em primeira instância (e última também), interpretar, contudo, a interpretação é apenas o meio para se chegar ao fim pretendido: o de compreender o texto lido. Compreendemos um texto quando o interpretamos, assim, entendemos que compreensão depende, pois, da interpretação que, por sua vez, descobre o não dito, construindo, como lembram Koch e Elias (2014), *um* sentido e não o sentido de um texto, encontrado a cada nova leitura. Usando a metáfora de Coracini (2005, p. 33), é como se produzíssemos um novo sentido para o texto cada vez que o lemos, a cada corte que realizamos na sua superfície, e esta fosse suturada e cicatrizada para novamente ser cortada e revelar um outro sentido. É essa busca por vários sentidos para um mesmo texto, sentidos esses que a cada momento e de acordo com nossa percepção são distintos e, ao mesmo tempo, semelhantes, o que caracteriza o leitor da *pós-modernidade*, fluida e irregular por natureza (CORACINI, 2005).

Uma leitura que possibilite uma efetiva compreensão através dessa produção de sentidos pressupõe Solé (1998 apud ALVES [et al], 2011, p. 33 a 34) nos explica que tal como em outras atividades, também na leitura as estratégias servem para regular nossas ações a fim de atingirmos um objetivo, nesse caso, o de compreendermos aquilo

que lemos. Esse autor esclarece ainda que as estratégias de leitura não são usadas de maneira consciente pelos leitores experientes, eles só as usam de forma planejada quando algo impede que a compreensão ocorra a contento. É quando o leitor atinge o que Solé (op cit) chama de *estado estratégico*, etapa da leitura possível de ser alcançada somente por um leitor já maduro e autônomo para quem as estratégias leitoras tenham sido efetivamente ensinadas, já que elas não são inatas ao indivíduo.

Serra e Oller (2003 apud COSTA [et al], 2012, p. 37 a 42) lembram que o ensino dessas estratégias deverá ocorrer conforme a necessidade real de leitura do aluno. Isso quer dizer que muitas vezes se faz importante ensinar algumas estratégias e não outras a depender, inclusive, do momento em que o aluno se encontra na leitura de um texto: se no seu início, no seu meio ou no seu final. Segundo esses autores, as estratégias de leitura mais comuns dizem respeito ao *conhecimento dos objetivos da leitura; à atenção ao texto lido; à ativação dos conhecimentos prévios pertinentes às informações trazidas pelo texto; à identificação dos sinais gráficos capazes de construir o sentido do texto; ao conhecimento da estrutura textual; à releitura ou ajuda externa para a compreensão do léxico do texto; à distinção do que é ou não fundamental para a construção de significados; à avaliação da compreensão do texto e à elaboração e testagem de diferentes tipos de inferências (hipóteses, previsões e conclusões).*

Já Koch e Elias (2014) resumem as estratégias de leitura em cinco: a *seleção* de informações ou elementos essenciais para a compreensão do texto; a *antecipação* de questões que serão tratadas neste através de pistas dadas por ele ou do uso do conhecimento prévio; as *hipóteses* que, durante a leitura são refutadas ou confirmadas através de outra estratégia, a *verificação*; e a *inferência* responsável por possibilitar a introdução de “informações por vezes mais salientes do que as do próprio texto”. (MARCUSCHI, 2008, p. 249)

Concordamos com a classificação proposta por Serra e Oller (2003 apud ALVES [et al], 2011, p. 37 a 42), exceto quando estes subdividem a estratégia da *inferência* em três tipos: *hipóteses, previsões* (que consideramos ser as *antecipações*)

e *conclusões*. Para nós, cada uma dessas estratégias são únicas e apresentam características distintas. Por essa razão, *hipóteses*, *previsões* e *conclusões* não devem ser entendidas como subtipos de inferências e sim como estratégias específicas e independentes.

É certo que, para que as inferências, assim como para que todas as demais estratégias cheguem efetivamente às aulas de leitura, o professor, que também precisa ser um leitor proficiente que as põe em prática, deve receber uma formação que priorize a abordagem de cada uma delas. No entanto, Hila (2009, p. 153) constatou em sua experiência como formadora de professores das séries iniciais, que “as discussões teóricas no campo da linguagem chegam em ritmo muito lento (quando chegam)” nessa etapa de ensino. Trata-se de algo, no mínimo, preocupante que se faz necessário os professores se apropriarem dessas teorias para, só assim, compreendam o processo de elaboração de atividades nas quais a construção de sentidos se dê com base na utilização de estratégias leitoras, pois, conforme a própria Hila (op. cit, p. 152) afirma,

(...) as perguntas de leitura nascem muito mais da intuição do professor do que do seu efetivo conhecimento sobre as teorias que subsidiam essa prática.

Essa autora atuou no sentido de sanar tal atitude por parte dos professores nas formações que realizou durante os anos de 2005 a 2008 e centrou-se, para tanto, na utilização de gêneros textuais, pois para a autora, os gêneros são a forma de os alunos participarem ativamente de práticas sociais de linguagem. A esse respeito, é ainda Hila (2009) quem, inspirada em Barbosa (2000 apud HILA, 2009, p. 161), nos esclarece que trabalhar com gêneros é trazer para as aulas de português um “conhecimento situado” que aborde a linguagem em uso, levando em conta todas as particularidades estruturais, discursivas e linguísticas relativas às mais diversas situações comunicativas.

Felizmente relacionar essa ideia à elaboração de atividades de leitura nos cursos de formação de professores não é uma prática realizada somente por Hila (2009). No curso *Medidores de Leitura*, ação do Programa Mais Leitura realizado pela

Universidade Federal de Campina Grande com apoio do MEC, professores atuantes em escolas públicas receberam em 2011 formação continuada em cujo material (ALVES [et al], 2011) foram relacionadas as teorias de leitura aos mais diversos gêneros textuais através da análise e elaboração de enunciados de atividades.

Atividades de leitura bem fundamentadas são essenciais para um ensino de leitura sistemático que pretenda tornar alunos leitores proficientes que compreendam o que leem e não apenas fazê-los conhecer a escrita da decodificação. Rojo (2009, p. 76 a 77) nos fez perceber melhor essa distinção entre decodificar e compreender, quando descreveu as capacidades próprias de cada uma dessas duas atividades. Para ela, ao decodificar, o aluno necessita basicamente conhecer o alfabeto, dominar as relações entre grafemas e fonemas e as convenções gráficas a ponto de saber decodificar palavras em textos escritos. Já para compreender um texto, o aluno, que necessita ter adquirido proficiência leitora, precisa ter a capacidade de colocar em prática as estratégias de leitura aqui já mencionadas através da referência feita aos estudos de Serra e Oller (2003) e Koch e Elias (2014).

Angela Kleimam, em *Oficina de leitura* (1997), foi uma das principais autoras a difundir essa concepção de que para adquirir proficiência em leitura e ser capaz de se utilizar de estratégias é necessário mais do que conhecer o código escrito. Segundo ela,

o leitor proficiente faz escolhas baseando-se em predições (...). Essas predições estão apoiadas no conhecimento prévio, tanto sobre o assunto (conhecimento enciclopédico) como sobre o autor, a época da obra (conhecimento social, cultural, pragmático), o gênero (conhecimento textual). (KLEIMAM, 1997, p. 51)

Trata-se de uma visão que afastava a ideia de leitura que já foi consenso: a de que é leitor o aluno que atingiu a etapa posterior à alfabetização – a que explorava somente a decodificação de um texto, o ensino sistemático das relações entre grafema/fonema que, somente a partir das discussões sobre *letramento*, passou a atrelar-se ao ensino de práticas sociais de leitura, o que possibilitou ao aluno relacionar os textos da escola com os que circulavam fora dela. Era a visão de leitura enquanto

prática social que desviou as teorizações sobre o ensino da leitura das questões individuais para as práticas, nas quais os efeitos de sentido tinham relação com a vida em sociedade, conforme lembra ALVES [et al], 2011.

O que se questiona é se, de fato, a escola tem efetivado essas teorias tanto da alfabetização quanto de leitor proficiente e letrado que, tardiamente, segundo Matêncio (2007), passaram a fazer parte dos discursos educacionais. Os PCN 1997, mesmo ano de publicação da obra de Kleimam, postulam que um leitor deve ser entendido como alguém que

compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (PCN, 1997, p. 54)

Visão bem distinta de leitor era passada duas décadas antes através de uma ideia de leitura tida como atividade mecânica que deveria ser constantemente realizada a partir da repetição:

Que se estimulem, *por todos os meios*, o gosto da leitura e o uso de dicionário, quer em aula, quer no lar do estudante, para que se transformem em *hábito*. (BRASIL, Conselho Federal de Educação, 1975 apud SILVA, 2011, p. 40)

É nítido que só com os PCN a instância federal de educação traz a imagem de leitor proficiente capaz de lançar mão dos conhecimentos apontados aqui por Kleimam (1997), o *conhecimento enciclopédico*, o *social* e o *textual*. Aliás, a segunda citação aqui presente reporta-se ao leitor de maneira secundária, como alguém que devesse tomar gosto pela leitura através de qualquer que fosse o meio, até que esta se tornasse um hábito em sua vida.

Sobre os conhecimentos citados aqui por Kleimam (op. Cit) vimos que eles são também considerados pelos estudos atuais sobre leitura, mas com denominações distintas, a depender de cada autor. Koch e Elias (2014), por exemplo, chamam de



*conhecimentos enciclopédicos* os conhecimentos gerais sobre o mundo em que vivemos, seja o científico, sejam os relacionados à vida e às condições de produção de um autor e tudo o que permite a produção de sentidos do texto. Seria a junção do que Kleimam (1997) denomina de conhecimento enciclopédico com o que ela chama de conhecimento social.

Koch e Elias (2014) também fazem menção a um outro conhecimento, o *linguístico*, que se baseia nos aspectos gramaticais e lexicais que organizam o texto e que também podem produzir sentido, tais como conjunções, que podem indicar adversidade ou temporalidade, por exemplo. E, embora Kleimam em 1997 não aponte o *conhecimento linguístico* como importante na leitura, o faz na obra *Texto e leitor* (2002), ainda que não utilize essa mesma nomenclatura. Ela reconhece a importância de elementos chamados de *marcadores formais* (como conjunções, advérbios e parágrafos) na construção dos sentidos de um texto.

Já o último conhecimento que a autora cita em *Oficina de leitura*, o *conhecimento textual*, que é o conhecimento que o sujeito tem sobre o gênero a ser lido, Koch e Elias (op. cit), dizem ser um *conhecimento superestrutural ou de gênero* e está relacionado aos aspectos globais que distinguem um gênero de outros tantos. Pietri (2007) acrescenta a essa discussão ao afirmar que o conhecimento de aspectos estruturais da tipologia textual também pode favorecer uma leitura proficiente. Assim, uma narrativa exige do leitor que sua atenção esteja mais voltada para o acontecimento sucessivo de ações das personagens, diferente de um texto argumentativo, em que o leitor baseia-se na tese defendida pelo autor e na identificação de seus argumentos para poder produzir sentidos. Quanto ao conhecimento dos gêneros, dizemos que o *conhecimento superestrutural* é capaz de fazer ainda o leitor identificar o objetivo do autor, portanto, ao iniciar a leitura de uma fábula, por exemplo, o leitor será capaz de antecipar que a intenção do autor é a de trazer uma lição ao final do texto, através de exemplos vividos pelas personagens. Mas é também um conhecimento que pode ser responsável por estimular ou não a leitura, pois conhecendo uma fábula, o leitor poderá

decidir se o fato de este gênero trazer uma lição ao final o interessa ou não, ou seja, se é ou não seu objetivo ler aquele gênero específico.

A respeito dos *objetivos do leitor* Koch e Elias (op. Cit, p. 19) lembram o seguinte:

(...) a constante **interação** entre o conteúdo do texto e o leitor é regulada também pela **intenção** com que lemos o texto, pelos **objetivos** da leitura. (...) São, pois, os **objetivos** do leitor que nortearão o modo de leitura, em mais tempo ou em menos tempo; com mais atenção ou com menos atenção; com maior **interação** ou com menor **interação**, enfim. (grifos nossos)

É possível perceber que na citação acima as autoras usaram os termos destacados quase que na mesma proporção. Isso sinaliza a intenção delas de não apenas expor a importância dos objetivos do leitor no ato de ler, mas de deixar claro que a interação faz parte da leitura e é o meio que possibilita ao leitor o alcance desses objetivos. É a interação que fundamenta a *concepção de leitura* que comporta um leitor proficiente, nos termos aqui descritos por Kleimam (1997), leitor esse que se relaciona de forma ativa tanto com o texto quanto com o seu autor. Já não faz mais sentido, ou, *já não produz mais sentidos*, as demais concepções de leitura que focalizam apenas um desses dois elementos: ou só o texto, ou só o autor, deixando o leitor como um sujeito passivo na leitura, responsável apenas por focalizar o pensamento de um autor ou por decodificar um texto.

Na *concepção interativa de linguagem* a leitura é descrita por Koch e Elias (2014, p. 10 a 11) como uma atividade na qual

Os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto (...). Há lugar no texto para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Os implícitos aos quais se referem as autoras são informações possíveis de serem assimiladas através da mobilização dos conhecimentos e estratégias comuns a um leitor proficiente que dialoga com o texto que lê e considera o “contexto” do seu

interlocutor, o lugar que este ocupa. Ter esse contexto como “pano de fundo” é levar em consideração a perspectiva da leitura enquanto prática discursiva na qual as questões históricas e sociais são constitutivas de uma leitura tida como o “momento em que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto” (ORLANDI, 1988, p. 10 apud ALVES [et al], 2011, p. 12)

Entendemos que a compreensão é tida também como um processo discursivo. É a discursividade que, além de outros aspectos, nos dá a visão de que, ainda que façamos leituras diversificadas de um mesmo texto, elas serão regidas pelo momento histórico e social que permeiam tanto o instante da leitura, como o da produção. É o que nos dá a possibilidade de perceber as vozes da autoria do texto, sim, porque “não existe palavra sem voz, palavras de ninguém” (BAKHTIN, 2003, p. 330 apud BENEVIDES, 2008, p. 100).

Ainda com relação à citação de Koch e Elias (2014), temos que os sujeitos que as autoras dizem se construir no texto, através da interação, são o autor e o leitor. Na visão dessas autoras, a concepção de linguagem que têm como foco o primeiro desses sujeitos, o autor, atribui ao segundo, o leitor, o papel de somente identificar, através do texto, o pensamento e as intenções daquele que o produziu. A leitura, nessa concepção, é vista como uma atividade de captação das ideias de autor que, por sua vez, não é tido como uma sujeito social, mas psicológico e individualizado, somente. Uma outra concepção de linguagem é abordada no estudo de Koch e Elias (2014): aquela que tem foco no texto, na qual a leitura é uma atividade pouco complexa que requer do leitor somente sua capacidade de decodificar, uma vez que “tudo está dito no texto” (KOCH E ELIAS, 2014, p. 10).

Ao retomarmos essa discussão sobre concepções de leitura na etapa de descrição e análise dos nossos dados, faremos como Coracini (2005) e, com a intenção de tornar nossa discussão mais didática, enquadraremos as concepções de

linguagem/leitura<sup>9</sup> descritas por Koch e Elias (2014) em apenas duas. A primeira é a que concebe a leitura enquanto atividade de *decodificação*, na qual o seu *sentido é apenas descoberto* por um leitor passivo, visto que este já está posto no texto. A segunda concepção é a que concebe a leitura enquanto atividade de *interação* e se caracteriza pela *construção de sentidos*, feita por um leitor ativo e proficiente que interage com o texto e seu autor dialógica e discursivamente.

Contudo, o que os diversos estudos sobre leitura nos mostra é a predominância nas salas de aula de educação básica do país da concepção de leitura que tem o leitor como agente passivo, adepto da concepção que tem foco no autor e da que tem foco no texto, e que vê a leitura enquanto decodificação, em detrimento da que focaliza a interação, a mesma que embasa os PCN. Isso significa que ainda há ausência de um ensino sistematizado de leitura que torne o aluno um leitor autônomo e capaz de ativar os saberes necessários para se compreender um texto.

Apoiado no discurso famigerado de que *é papel da escola formar cidadãos críticos*, o ensino da leitura ainda tem se centrado na ideia de leitura enquanto instrumento de transformação social, capaz de igualar leitores de todas as classes sociais, na medida em que estimula não apenas a concordância do leitor com o que diz o texto, mas o conflito com as ideias trazidas por este. E, na tentativa de fazer o leitor questionar o texto que lê, torná-lo crítico e ativo na leitura, o professor o estimula através de indagações do tipo “*Qual sua opinião a respeito?*”, “*Você concorda com isso?*”, “*Agiria diferente?*”. Benevides (2008) também concorda que a leitura deve ser um espaço de conflito entre as ideias do autor e as do leitor e, inclusive, que é a escola o lugar ideal para possibilitar esse conflito, essa leitura *ação*, mas também acha que trabalhar leitura na escola é muito mais do que fazer com que os alunos leiam o mundo criticamente.

---

<sup>9</sup> Consideramos concepção de linguagem e leitura como sinônimos, porque neste estudo as teorizações relativas às formas de se compreender a linguagem só se referem à leitura (às ações e aos sujeitos nela envolvidos). Por essa razão, usaremos de agora em diante a denominação concepção de leitura, somente.

Como se não bastasse a predominância desse tipo de prática da *leitura ação* na escola, ainda há aquelas que confirmam uma pesquisa realizada por Kleimam publicada também em *Oficina de Leitura*, ou seja, há mais de dezenove anos. Trata-se de uma investigação feita com 60 professores atuantes nos primeiros anos do ensino fundamental que mostrava um roteiro de aula de leitura seguido por elas e composto pelos seis passos seguintes:

1. Motivação do aluno, através de uma conversa sobre o assunto geral do texto;
  2. Leitura silenciosa sublinhando as palavras desconhecidas;
  3. Leitura em voz alta, por alguns alunos, ou por todos os alunos em grupo;
  4. Leitura em voz alta, pelo professor;
  5. Elaboração de perguntas sobre o texto, por parte do professor como “Onde ocorreu a estória?”, “Quando?”, “Com quem?” e outras perguntas sobre **elementos explícitos**;
  6. Reprodução do texto (ou outra atividade de redação ligada ao tema do texto).
- (KLEIMAM, 1997, p. 24) (grifo nosso)

Uma denominação adequada para esse roteiro poderia ser *roteiro notícia*, já que as perguntas feitas pelo professor são as que orientam a leitura do gênero notícia – *Onde?*, *Como?*, *Com quem?* e que, usadas na leitura de outro gênero servem ou para testar a atenção do aluno sobre os acontecimentos da história ou ainda para identificar elementos que a própria autora reconheceu como estando *explícitos* no texto. Esse termo *explícito* nos remeteu à teoria sobre os três níveis de leitura de Colaço (1999) que relaciona ao primeiro nível, o chamado *explícito* aqueles sentidos produzidos com base somente em elementos sintáticos e lexicais. Os dois outros níveis são o *implícito*, no qual se produz sentido com base em informações implícitas no texto; e o *metaplcito*, nível em que é preciso valer-se de conhecimentos extratextuais para que um sentido possa ser produzido. O roteiro acima parece convergir com a opinião da autora sobre a ausência dos dois últimos níveis nas atividades escolares com leitura.

A ideia que pretendemos defender é a de que um ensino de leitura que se diga *interativo* é aquele através do qual os conhecimentos *linguísticos*, *enciclopédicos* e

*superestruturais* são ativados a partir do ensino do domínio de estratégias facilitadoras do processo de construção de sentidos. E se dissemos que essa prática ainda está ausente na maioria das aulas de aula, Marcuschi (2008) constatou que os exercícios sobre leitura dos livros didáticos cometeram o mesmo erro, pois trataram a compreensão, a interpretação, a repetição e a memorização como atividades idênticas e de mesmo valor, o que não é verdade. Repetir informações trazidas pelo texto tem sido uma atividade quase sempre usada para garantir a memorização de fatos, acontecimentos ou personagens do texto, no entanto, memorizá-las não assegura a interpretação ou a compreensão por parte do leitor.

Em estudo anterior, Marcuschi (2005) classificou em nove os tipos de perguntas de leitura encontradas nos livros didáticos de português e a análise quantitativa dessa tipologia constatou haver

um predomínio impressionante de 70% de questões fundadas exclusivamente no texto, sendo que quase um quinto das perguntas são pura cópia e mais da metade só precisam de uma olhada em dados objetivamente inscritos no texto para resposta. (MARCUSCHI, 2005, p. 57)

Além disso, um outro problema do livro didático lembrado por PIETRI (2007, p. 42) é que se tratam de manuais que desconstroem a noção de autoria dos textos por fragmentá-los, recortá-los e modificar as condições de produção, as formas e os sentidos que o autor pretendeu lhe dar. A justificativa de falta de espaço apontada por algumas editoras de livros didáticos acaba caindo por terra quando observamos a quantidade de ilustrações que substituem trechos de textos e que nem sempre contribuem para a interpretação dos mesmos. Se essas são estratégias usadas para facilitar a leitura acabam, primeiro, por revelar a visão que as editoras de livros didáticos têm dos alunos da educação básica – a de que eles não gostam ou não têm disposição para ler. Em segundo lugar, revela a tentativa de facilitar a leitura para o aluno, o que acaba por desconsiderar todo o conhecimento necessário ao processo de formação de um leitor proficiente. (PIETRI, 2007)

No entanto, duas autoras aqui já citadas respaldam a nossa afirmação de que a concepção de leitura que é mais presente na escola é a decodificativa, Kleimam (2002) e Coracini (2005), e esta última pensa, inclusive, que essa ausência só ocorre na escola, pois no universo acadêmico vigora a concepção de leitura como interação.

Tecemos três ideias possíveis de explicar por que essa concepção não tem chegado às salas de aula. A primeira está relacionada a um problema de *didatização*, um processo caracterizado por Rafael (2007, p. 199) pela transformação ou a adaptação de saberes diversos com o objetivo de torná-los não apenas saberes acadêmicos, mas também saberes didáticos possíveis de serem usados no processo de ensino e aprendizagem. Entendemos que tem havido falhas nesse processo de didatização e que a concepção adequada para o ensino de leitura até é difundida na universidade, mas continua no plano do *objeto aprendido* e não do *objeto a ensinar*. Em outras palavras, a maioria dos professores não sabem transformar o que aprendem sobre ensino de leitura em ações didáticas, como provavelmente fazem aqueles que participaram dos cursos de formação continuada aqui citados (HILA, 2009; ALVES, 2011). Nesse sentido, concordamos com Serra (2004) quando esta afirma que os cursos de formação de professores devem investir no ensino sistemático de projetos didáticos para o trabalho com leitura na escola, do contrário, os alunos continuarão a receber um ensino de leitura superficial e reduzido a “conta gotas” (SERRA, 2004, p. 75).

A segunda ideia possível de explicar o que ocorre nas escolas com o ensino de leitura diz respeito novamente à relação *trabalho prescrito* (conjunto de normas que regulam ações) e *trabalho realizado* (conjunto de ações efetivamente realizadas), nos termos de Machado (2009), relação comum à organização do ensino, mas que, por ser regida por normas complexas de hierarquia, tende a apresentar falhas. Ou seja, pode ser que o professor receba orientações adequadas quanto ao ensino de leitura, por parte de instâncias superiores, como o MEC, ou de supervisores e coordenadores de ensino, na ocasião de um planejamento didático, por exemplo, mas não as coloque em prática.

Retomamos a visão de Amigues (2004, p. 39) para buscar esclarecer por que a correspondência entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado não se realiza:

(...) os que concebem um cenário pedagógico ou didático não integram em seu dispositivo as dimensões da atividade do professor em situação concreta, do mesmo modo como as características desta última não correspondem à situação prototípica por eles proposta.

Assim, é possível que, baseados nessa visão, os professores rejeitem o que lhes é prescrito por terceiros em termos de leitura interativa, inclusive de forma a não realizar ou personalizar orientações didáticas ou planos de aula já prontos, transformando-os de acordo com as suas próprias concepções. Um aspecto que deve ser levado em consideração nessa não relação entre o trabalho prescrito e o realizado são as *representações sociais* que têm os sujeitos que recebem prescrições a respeito daqueles que as prescrevem ou sobre os aspectos que estão envolvidos na relação estabelecida entre eles. Portanto, é possível que um professor rejeite orientações vindas de um coordenador pedagógico, por exemplo, por acreditar que hierarquicamente este não assume uma posição superior a dele e, por isso, não lhe deve “obediência”.

Há ainda as questões de ordem prática, cada vez mais comuns ao sistema educacional brasileiro, esse seria o terceiro motivo capaz de justificar práticas inadequadas no ensino da leitura. São aquelas relativas às condições de trabalho docente, tais como o pouco tempo de duração das aulas, a escassez de material didático, a grande quantidade de alunos nas salas de aula, a carga horária atribuída do professor, dentre outras, e que não podem ser contestadas. Nesse sentido, trazer para a sala de aula um ensino de leitura puramente decodificativa seria uma tentativa de garantir aquilo que ousamos chamar de *sobrevivência profissional* do docente, uma vez que, diante das dificuldades de ordem prática que envolvem o exercício de sua profissão, ações pedagógicas tidas como mais fáceis de serem executadas (como a leitura decodificativa) ajudariam o professor a cumprir com as várias atividades atuais próprias da docência. Isso o ajudaria a sobreviver na profissão.



Nossa opinião vai ao encontro da de Miller (2013, p. 113 a 118) quando esta afirma

que se faz imprescindível investir mais na pesquisa sobre emoção na área da educação (...) e que é importante investigar de forma crítica e ética os dilemas enfrentados por quem ensina (...) Assim, priorizamos a busca do entendimento da “qualidade de vida” vivenciadas nas salas de aula.

O fato é que, por essas ou por outras razões, o ensino de leitura na educação básica, ora superficial, ora até ausente, continua sendo um motivo de preocupação para os estudos da linguagem. Domingues (2004) diz que assim como a cura de um paciente é algo incerto para o médico, ainda que seja ela o objetivo principal de sua ação, assim também ocorre com o professor e a aprendizagem de seus alunos. Seu objetivo final deve ser sempre a aprendizagem, ainda que seja incerta. Se na área da saúde o segredo está na qualidade da ação médica e no remédio usado para sanar uma enfermidade, na educação ocorre o mesmo. É o ensino (o remédio) e a forma como o professor o orienta quem possibilitará o efeito esperado – a aprendizagem (a cura). Nas duas áreas o risco será sempre o mesmo: os efeitos indesejados que um remédio cuja posologia mal orientada pode trazer, efeitos esses que, em alguns casos, podem ser irreversíveis.

### 3. DO DISCURSO À AÇÃO DOS AGENTES EDUCATIVOS: O QUE NOS REVELA O EFEITO RETROATIVO DA PROVINHA BRASIL?

A organização deste capítulo resulta da análise dos depoimentos das docentes participantes da pesquisa, depoimentos esses presentes nos primeiros instrumentos de coleta e geração de dados utilizados em neste estudo – o questionário direcionado às professoras atuantes no segundo ano do ensino fundamental e o grupo focal realizado com estas agentes educacionais, a supervisora educacional responsável por orientar o trabalho delas em 2015, e a diretora da escola foco da pesquisa. Esses instrumentos nos fizeram perceber os dois elementos que exerciam influência sobre o efeito retroativo da Provinha Brasil no contexto investigado: as concepções de leitura das professoras e da Provinha e a utilização dos resultados dessa prova por parte das supervisoras educacionais.

Afirmamos isso, primeiro, porque algumas opiniões das professoras sobre a Provinha pareceram explicitar a concepção de leitura e, por consequência, a concepção de ensino de leitura que norteiam suas ações didáticas, concepções essas que se relacionam diretamente com a presença/ausência da Provinha nas aulas de leitura. Segundo, porque essas mesmas opiniões sobre a prova nos fizeram compreender que, na visão das professoras, parecia haver relação entre a presença/ausência da Provinha nas aulas de leitura com a orientação prévia realizada pela figura da supervisora educacional. Assim sendo, passamos a tomar como objeto de análise também os depoimentos das supervisoras participantes da pesquisa através dos questionários dirigidos a estas, nos quais se falava sobre as ações de orientação a partir dos resultados da Provinha.

A partir daí, tomamos como duas as categorias a serem analisadas neste capítulo: as *concepções de leitura das professoras e da Provinha* e as *orientações didáticas sobre a Provinha* dadas por parte das supervisoras.

No entanto, essas foram percepções baseadas apenas no *plano do discurso*, uma vez que, tanto nos questionários quanto no grupo focal, os agentes apenas

*disseram* o que pensavam, o que faziam e como faziam. Por isso, houve a necessidade de tomarmos como objeto de análise dados relativos ao *plano da ação*, a saber, o planejamento didático, ação realizada pelas supervisoras, e as aulas sobre leitura ministradas logo após esse planejamento, uma ação relacionada às professoras. Para verificarmos a ação das supervisoras, analisamos dados gerados a partir dos documentos utilizados no planejamento, de atividades nele realizadas e das entrevistas das professoras sobre este planejamento, bem como da sessão reflexiva realizada com as supervisoras. Entendemos que essa entrevista e a sessão reflexiva foram instrumentos que refletiram a ação das supervisoras, ainda que não aos nossos olhos, aos olhos dos agentes envolvidos diretamente com essas ações. Por essa razão, foram instrumentos utilizados para analisarmos dados relativos ao *plano da ação*.

Já para buscarmos analisar as aulas de leitura pós-planejamento, apoiamo-nos nas anotações de campo sobre a observação das aulas ministradas pelas duas professoras participantes da pesquisa, bem como por atividades didáticas que estas aplicaram com seus alunos de segundo ano. Assim, deu-se a definição de mais duas categorias a serem aqui analisadas: *a Provinha Brasil no planejamento didático* e *a Provinha Brasil na sala de aula*.

Finalizamos este capítulo com a sistematização da análise dos dados descritos com a classificação do efeito retroativo identificado à luz de Scaramucci (2004); Watanabe (2004 apud SCARAMUCCI, 2004) e Bailey (1996 apud SCARAMUCCI, 2004).

### **3.1 O plano do discurso**

#### *3.1.1 As concepções de leitura das professoras e da Provinha Brasil*

Em nosso estudo, o conhecimento sobre as concepções de leitura das professoras atuantes no segundo ano foi possível de ser adquirido a partir da visão que elas disseram ter sobre a Provinha, visão essa demonstrada em seus discursos através

de três dos instrumentos de geração de dados: o questionário, o grupo focal e a entrevista. Também a partir de um desses instrumentos, tivemos acesso a posicionamentos da diretora da escola campo da pesquisa, os quais serão citados aqui sempre que os julgarmos convenientes à análise das concepções das professoras. Junto aos dados coletados nesses instrumentos, analisaremos as concepções apresentadas por três dos documentos do Kit Provinha Brasil 2015 – o Guia de Aplicação, o Guia de correção e Interpretação dos Resultados e o Caderno do Aluno, que vem a ser o teste propriamente dito.

O *Guia de Correção e Interpretação dos Resultados* da Provinha é um manual que contém “as orientações para a correção dos testes, bem como possibilidades de interpretação e uso de seus resultados” (INEP/DAEB, 2015, p. 04). Traz em sua composição, essencialmente, esclarecimentos sobre a relação entre os seguintes elementos: número de acertos no teste, nível de desempenho do aluno feito com base nesses acertos e as habilidades que os alunos detêm nesses níveis de desempenho. A descrição dessas habilidades é sempre seguida de discussões baseadas em sugestões de atividades a serem aplicadas com os alunos, no sentido tanto de sanar seus déficits de aprendizagem ou de fazê-los avançar em seus conhecimentos de leitura.

Antes, porém, de tratar dessas questões, o documento apresenta as habilidades avaliadas na prova, no tópico intitulado *O que é avaliado na Provinha Brasil?*, sobre o qual nos debruçamos para buscar identificar as concepções de leitura norteadoras dessa avaliação. Segundo o item analisado, a escolha das habilidades avaliadas na Provinha tomou como base tanto os documentos do Pró-Letramento (Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental) quanto os de outras avaliações do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Essas habilidades constituíram o que seria avaliado na Provinha Brasil, a chamada *Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial*, que se fundamenta

na concepção de que **alfabetização e letramento** são processos a serem desenvolvidos de forma complementar e paralelamente, entendendo a alfabetização como o desenvolvimento da **compreensão das regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética, e o letramento como as possibilidades de usos e funções sociais da linguagem escrita (...)**. (INEP/DAEB, 2015, p. 09) (Grifo nosso)

A partir dessa citação é possível perceber que há na matriz da prova uma referência à concepção decodificativa de leitura quando ela cita que é avaliada no aluno a compreensão por parte deste sobre as “regras de funcionamento do sistema de escrita”. Reconhecemos que na etapa de aquisição da linguagem escrita em relação com a leitura há a impossibilidade de avaliar a compreensão dessas regras sem a exploração de questões centradas na língua enquanto código, ou seja, na concepção de leitura enquanto decodificação, pois, assim como lembra Coracini (2005, p. 20) é uma concepção que vê a língua como uma estrutura desmembrável em partes menores. É o que podemos perceber na Provinha, cujas questões partem do conhecimento da letra, enquanto representação gráfica, depois da letra enquanto representação sonora, em seguida da sílaba, enquanto parte da palavra e, só depois, apresenta questões nas quais se explora o conhecimento de palavras seguidas de outras em que constam frases. Os textos só aparecem em questões que compõem a segunda metade da prova. Trata-se de uma organização da língua que entendemos se dar de forma *ascendente*, conforme estudo por nós realizado (ANDRADE, 2012), da menor para a maior unidade da língua.

O fato de haver essa necessidade de exploração da língua enquanto código não faz da Provinha, por si só, uma avaliação cuja concepção de leitura é a decodificativa. O que a faz assim é a proporção em que as questões de leitura puramente decodificativa aparecem na prova, em comparação àquelas que têm foco na interação.

Também o fato de a matriz de referência da Provinha citar o letramento como sendo desenvolvido “de forma complementar e paralelamente” à alfabetização (considerada como apropriação da escrita alfabética), não garante que a leitura

interativa faça parte do quadro de questões da Provinha. Afirmamos isso por acreditarmos que mesmo um gênero textual que ocupa um lugar social na vida do aluno pode ser explorado de modo a não considerar a leitura como interação. A título de exemplo, uma questão que explore o gênero convite de aniversário, gênero que exerce uma função social real no universo da maioria dos alunos, pode trazer questionamentos que avaliem apenas elementos textuais explícitos ou que simplesmente objetivem o conhecimento da escrita alfabética. Em outras palavras, o simples uso de textos que tenham circulação na sociedade não garante uma adequada aprendizagem da leitura.

A constatação sobre o número de questões que abordam a alfabetização e o letramento ou interação e decodificação não é possível de ser realizada somente a partir da visualização da matriz de referência da Provinha reproduzida abaixo, uma vez que esta não traz a quantidade de questões que explora as habilidades que compõem cada eixo. Vejamos:

**Quadro V: Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial**

| 1º EIXO  | Apropriação do Sistema de Escrita  |
|--|--|
| D1 – Reconhecer letras   | D1.1 – Diferenciar letras de outros sinais gráficos.   |
|  | D1.2 – Identificar as letras do alfabeto.  |
|  | D1.3 – Identificar diferentes tipos de letras.   |
| D2 – Reconhecer sílabas  | D2.1 – Identificar número de sílabas a partir de imagens.  |
|  | D3.1 – Identificar vogais nasalizadas.   |
| D3 – Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas | D3.2 – Identificar relação entre grafema e fonema (letra/som – com correspondência sonora única; ex.: p, b, t, d, f).                      |
|  | D3.3 – Identificar relação entre grafema e fonema (letra/som – com mais de uma correspondência sonora; ex.: c e g).                        |
|  | D3.4 – Reconhecer, a partir de palavra ouvida, o valor sonoro de uma sílaba.   |
|  | D3.5 – Reconhecer, a partir de imagem, o valor sonoro de uma sílaba.   |
| 2º EIXO  | Leitura  |
| D4 – Ler palavras  | D4.1 – Estabelecer relação entre significante e significado.   |
| D5 – Ler frases  | D5.1 – Ler frases.   |
| D6 – Localizar informação explícita em textos                                  | D6.1 – Localizar informação explícita em textos.   |
| D7 – Reconhecer assunto de um texto  | D7.1 – Reconhecer o assunto do texto com o apoio das características gráficas e do suporte.  |
|  | D7.2 – Reconhecer o assunto do texto com base no título.   |
|  | D7.3 – Reconhecer o assunto do texto a partir da leitura individual (sem o apoio das características gráficas ou do suporte).              |
| D8 – Identificar a finalidade do texto   | D8.1 – Reconhecer a finalidade do texto com o apoio das características gráficas do suporte ou do gênero.                                  |
|  | D8.2 – Reconhecer a finalidade do texto a partir da leitura individual (sem o apoio das características gráficas do suporte ou do gênero). |
| D9 – Estabelecer relação entre partes do texto                                 | D9.1 – Identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e coesão textual.  |
| D10 – Inferir informação   | D10.1 – Inferir informação.  |

(Fonte: Guia de Correção e Interpretação dos Resultados da Provinha Brasil. INEP/DAEB, 2015, p. 11)

Na matriz acima vemos em dois eixos a descrição das habilidades avaliadas na Provinha, no eixo *Apropriação do Sistema de Escrita* e no eixo *Leitura*. Essas habilidades descritas em cada eixo na matriz são também chamadas pelo documento de *descritores*, por isso, elas são nesse quadro indicadas pela letra D. O primeiro eixo é composto por três descritores que, por sua vez, são desdobrados em grupos de habilidades específicas. A título de exemplo, segundo a matriz, para avaliar no aluno a habilidade do reconhecimento de letras (que é o D1) é preciso que a prova elabore questões em que ele possa diferenciar letras de outros sinais gráficos (D1.1); identificar as letras do alfabeto (D1.2) e identificar número de sílabas a partir de imagens (D1.3).

Há parte das questões da Provinha em que concepção de leitura decodificativa se faz presente, aquelas que compõem o primeiro eixo da sua matriz, e com isso não queremos afirmar que no eixo *Leitura*, as habilidades sejam exploradas somente com base na concepção da interação, uma vez que, como se vê no quadro acima exposto, a matriz não expõe a forma como cada descritor é explorado nas questões. O que há é a menção a duas das estratégias de leitura elencadas por Koch e Elias (2014) – a *antecipação* e a *inferência* e é nessa citação que nos baseamos para pensar que a concepção de leitura enquanto interação pode se fazer presente no eixo *Leitura*. A primeira dessas estratégias é a da *antecipação*, trazida quando a matriz faz referência às habilidades descritas em D7.1, D7.2, D8.1 e D8.2 – *reconhecer o assunto e a finalidade do texto com o apoio das características gráficas e do suporte ou do gênero e com base no título*. A segunda estratégia é a da *inferência*, a qual a matriz se refere na habilidade descrita em D10.1 – *inferir informação*. Ao afirmar que o reconhecimento da finalidade do texto é feito *com o apoio das características do gênero*, a matriz da Provinha também nos faz entender que para essa estratégia ocorrer terá de ser ativado um conhecimento interacional do tipo *superestrutural* ou *de gênero* (KOCK e ELIAS, 2014) ou *textual* (KLEIMAM, 1997), através do qual o leitor identifica o texto lido como um exemplo de um determinado gênero por ele conhecido e procura, nesse texto, características responsáveis pela construção de sentidos.

No entanto, a constatação da presença, de fato, da concepção de leitura como interação na Provinha só pode ser feita através de uma análise quantitativa e qualitativa das questões da versão 2015, a partir do Caderno do Aluno. Essa análise, ainda que resumida, é representada, inicialmente, através do quadro abaixo:



**Tabela I – Quantitativo de questões decodificativas e interativas da versão I da Provinha 2015 com base na habilidade avaliada**

| QUESTÕES DECODIFICATIVAS                  |                        | QUESTÕES INTERATIVAS   |                        |
|---|------------------------|--|------------------------|
| HABILIDADE AVALIADA                       | QUANTIDADE DE QUESTÕES | HABILIDADE AVALIADA  | QUANTIDADE DE QUESTÕES |
| Identificar letras                        | 1                      | Reconhecer assunto de texto através de recursos gráficos         | 1                      |
| Ler palavras                              | 2                      |  |                        |
| Ler frases                                | 1                      | Reconhecer assunto de texto através do título                    | 1                      |
| Relacionar grafema/fonema                 | 4                      |  |                        |
| Diferenciar letras de sinais              | 1                      | Reconhecer assunto de texto através de características do gênero | 1                      |
| Identificar tipos de letras               | 1                      | Reconhecer assunto de texto através da estrutura do gênero       | 1                      |
| Identificar número de sílabas             | 1                      |  |                        |
| Localizar informações explícitas no texto | 4                      | Inferir informação   | 1                      |
| Total de questões:                        |                        | Total de questões:   |                        |
|   | Nº                     |  | Nº                     |
|   | %                      |  | %                      |
|   | 15                     |  | 05                     |
|   | 75%                    |  | 25%                    |

(Fonte: Pesquisadora)

A tabela acima nos mostra que das vinte questões que compuseram a primeira versão de 2015 da Provinha, quinze avaliaram habilidades relativas à leitura enquanto decodificação, o que equivale a 75% da quantidade total de questões. Os 25% restantes, o equivalente a 5 questões, avaliam a capacidade de interação do aluno com o texto, conforme demonstrado no quadro. Esse levantamento pôde ser feito a partir das habilidades avaliadas por cada uma das questões da prova e descritas no rodapé das páginas do Guia de Aplicação do Kit Provinha.

No que se refere às questões decodificativas, a tabela nos informa que um total de quatro questões avaliou a habilidade de relacionar grafemas e fonemas; outras quatro, a habilidade de localizar informações explícitas no texto; e duas avaliaram a habilidade de ler palavras. As habilidades de identificar letras, ler frases, diferenciar letras de sinais, Identificar tipos de letras, Identificar número de sílabas foram avaliadas por uma questão cada. Classificamos as quatro questões que avaliam a habilidade de

localizar informações explícitas no texto como sendo decodificativas, por acreditar, assim como Colaço (1999), que informações *explícitas* são aquelas buscadas com base somente em elementos sintáticos e lexicais do texto. Entendemos, portanto, que para se produzir sentido através delas, não é necessário interação.

Ainda conforme demonstrado no quadro acima, das cinco questões interativas da prova, uma avalia no aluno a habilidade de reconhecimento do assunto de um texto a partir dos recursos gráficos apresentados; outra avalia essa mesma habilidade com base nas características comuns do gênero no qual ele se enquadra; outra com base na estrutura textual do gênero e outra com base na leitura do título do texto. A capacidade de o aluno inferir para produzir sentidos através da leitura também é avaliada em uma das questões da prova, segundo o levantamento feito.

A análise das questões da prova nos mostrou ainda que, mesmo em menor quantidade, as questões interativas exploraram as estratégias da *antecipação* e da *inferência* e ainda o *conhecimento de gênero*, todos citados pela matriz de referência da Provinha. Vejamos, de forma resumida, como esses conhecimentos foram explorados. Nossa intenção é a de constatar se, nessa versão da prova, as cinco questões ditas interativas o são, de fato, ou se também se enquadram na concepção de leitura como decodificação.

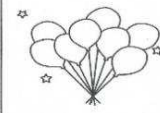
A estratégia da *antecipação* foi explorada em quatro das cinco questões interativas da prova e, junto a essa estratégia, nas questões 15 e 16 da prova, o reconhecimento da finalidade do texto deveria ser feito através da utilização do conhecimento dos gêneros *convite* e *receita*, respectivamente. São essas as questões apresentadas a seguir:

Exemplo 2:

PROVINHA BRASIL 2015

LEITURA  
CADERNO DO ALUNO  
2014-2015

**Questão 15**



CONTO COM VOCÊ NA MINHA FESTA!  
DATA: 21/02  
HORÁRIO: 18 h  
LOCAL: RUA DAS ESTRELAS, N° 35  
O PALHAÇO ALEGRIA VAI ANIMAR A FESTA!  
NÃO PERCA!

INGRESSAR NO CIRCO.

VENDER BALÕES EM FESTA.

CONVIDAR PARA UMA FESTA.

APRESENTAR O PALHAÇO ALEGRIA.

Exemplo 3:

LEITURA  
CADERNO DO ALUNO  
2014-2015

PROVINHA BRASIL 2015

**Questão 16**

**RECEITA DE BRIGADEIRO**

**INGREDIENTES**

1 LATA DE LEITE CONDENSADO  
5 COLHERES DE SOPA DE CHOCOLATE EM PÓ  
1 COLHER DE CHÁ DE MANTEIGA OU MARGARINA  
1 PACOTE DE CHOCOLATE GRANULADO

**MODO DE FAZER**

MISTURE TODOS OS INGREDIENTES NA PANELA. LEVE AO FOGO BAIXO ATÉ ENGROSSAR. DEIXE ESFRIAR. MODELE AS BOLINHAS E DEPOIS ENFEITE COM O CHOCOLATE GRANULADO.

ENSINAR COMO FAZER BRIGADEIRO.

ENSINAR COMO MONTAR UM JOGO.

CONVIDAR PARA UM ANIVERSÁRIO.

LISTAR AS COMPRAS.

(Fonte: Provinha Brasil. Guia Aplicação. Teste 1, 2015 – Leitura / INEP/DAEB)

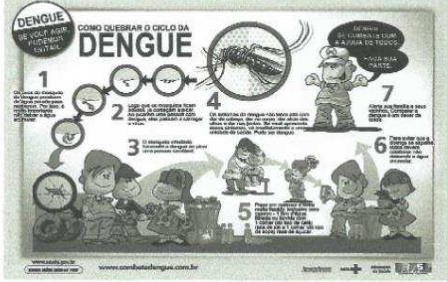
Nas imagens acima não constam os enunciados das questões, pois estes são ditados pelo(a) aplicador(a) da prova a partir de orientação descrita no *Guia do Aplicador*, documento que também compõe o *Kit Provinha*. Para as duas questões acima, a orientação de enunciado foi basicamente a mesma: *Marque um X no quadradinho que indica para que serve o texto que você leu*. Acreditamos que, ao aluno era possível antecipar a finalidade dos textos com o apoio das características gráficas e estruturais dos gêneros *receita* e *convite*, apresentados na prova em seus formatos mais convencionais: a receita, escrita em dois tópicos listados (ingredientes e modo de fazer); o convite, elaborado dentro de uma forma retangular com as informações sobre o evento escritas à direita, dentro dessa forma e com imagem de balões presente à sua esquerda.

A antecipação é ainda avaliada em duas outras questões da prova, a 13 e a 14 vejamos:

Exemplo 4:

PROVINHA BRASIL 2015  
LEITURA  
CADERNO DO ALUNO  
2015 - 100011

**Questão 13**



**DENGUE**  
SE VOCE NÃO  
COMBATER  
ENTÃO...

**COMO QUEBRAR O CICLO DA DENGUE**

1. O mosquito transmite a doença para o ser humano.  
2. O ser humano transmite a doença para o mosquito.  
3. O mosquito transmite a doença para o ser humano.  
4. O ser humano transmite a doença para o mosquito.  
5. O mosquito transmite a doença para o ser humano.  
6. O ser humano transmite a doença para o mosquito.  
7. O mosquito transmite a doença para o ser humano.

UMA DOENÇA.  
 UMA BRINCADEIRA.  
 REGRAS DE JOGO.  
 RECICLAGEM.

Exemplo 5:

LEITURA  
CADERNO DO ALUNO  
2015 - 100011

PROVINHA BRASIL 2015

**Questão 14**

**QUEM INVENTOU O BARALHO?**

NÃO SE SABE AO CERTO, MAS HÁ PISTAS DE QUE A INVENÇÃO ACONTECEU NA CHINA, NO SÉCULO 10. AS CARTAS ERAM TIRAS DE PAPEL COM DESENHOS DE CONCHAS, PEDRAS, FLECHAS E OSSOS E SERVIAM PARA RITUAIS DE ADIVINHAÇÃO.

POR VOLTA DO ANO 1300, ELAS FORAM LEVADAS À EUROPA PELO POVO ÁRABE. FOI SÓ NO SÉCULO 16 QUE OS FRANCESES CRIARAM O MODELO COM 52 CARTAS PARA JOGOS. COM O TEMPO, A DIVERSÃO CHEGOU À FORMA ATUAL, COM NAIPES DE COPAS, OUROS, ESPADAS E PAUS.

A CRIAÇÃO DOS FRANCESES.  
 A INVENÇÃO DO BARALHO.  
 OS ACONTECIMENTOS DA CHINA.  
 OS COSTUMES DO POVO ÁRABE.

(Fonte: Provinha Brasil. Guia Aplicação. Teste 1, 2015 – Leitura / INEP/DAEB)

Os enunciados das questões acima indagam a respeito do assunto abordado por cada texto, um texto instrucional, que orienta sobre como prevenir a *dengue* e outro informativo, que apresenta informações sobre a invenção do baralho. No caso do reconhecimento do assunto do texto sobre dengue, o aluno poderia lançar mão de seu conhecimento *enciclopédico* ou *de mundo* (KOCH e ELIAS, 2014) para que, apoiado em recursos gráficos do texto, como a imagem do mosquito transmissor da doença, pudesse *antecipar* o assunto tratado no mesmo. Já com relação ao segundo texto aqui mostrado, essa antecipação é possível de ser feita pelo aluno com base na leitura do título *Quem inventou o baralho?*

Diante disso, podemos afirmar que a Provinha aborda, de fato, tal como mencionado na sua matriz de referência, a avaliação da habilidade de reconhecimento do assunto e finalidade de textos através da *antecipação*, estratégia de leitura comum à concepção de leitura enquanto interação. Já quanto à *inferência*, estratégia de uma leitura dita interativa e também citada na matriz, a Provinha traz como última questão a seguinte:

## Exemplo 6:

LEITURA  
CADERNO DO ALUNO  
2014 - VOLUME 1

PROVINHA  
BRASIL 2015

**Questão 20**

ELA FOI ELOGIADA PELO ESPELHO.

ELA NÃO ENTENDEU O QUE O ESPELHO DISSE.

ELA NÃO CONSEGUIU VER SUA IMAGEM NO ESPELHO.

ELA ESPERAVA OUVIR OUTRA RESPOSTA DO ESPELHO.

(Fonte: Provinha Brasil. Guia Aplicação. Teste 1, 2015 – Leitura / INEP/DAEB)

O (a) aplicador(a) é orientado(a) a ler para os alunos a tirinha acima, na qual a personagem pergunta ao seu espelho “espelho, espelho meu! Existe uma garota mais linda do que eu?” e ouve do espelho a resposta: “Nesta tira, não! O(a) aplicador(a) também é orientado a ler o enunciado da questão que perguntava sobre a *reação da menina*, personagem da tira, no último quadrinho, após ouvir a resposta do seu espelho. O *guia de Aplicação* da prova deixa claro que essa questão avalia a habilidade do aluno “de inferir informação implícita em um texto ou tirinha”. (INEP/DAEB, 2015, p. 27)

Inferir, segundo Marcuschi (2008, p. 249), é a estratégia que o leitor usa para produzir sentidos na qual é gerada uma informação nova a partir de outra já conhecida. Para produzir o sentido da tirinha usada nessa questão o aluno, de fato, teria de inferir, a partir da informação já conhecida (o discurso do espelho na história da Branca de Neve), que expressão o semblante da menina estaria indicando após esta ter ouvido a resposta do seu espelho. O aluno teria ainda que lançar mão do conhecimento sobre *gêneros*, também interacional, segundo Koch e Elias (2014) para compreender que,

quando o personagem do espelho diz “nesta tira não!” está se referindo ao gênero no qual se enquadra o texto lido.

A análise dessa última questão que avalia a habilidade de inferência por parte do aluno leitor, somada à análise das quatro outras que avaliam a antecipação, nos autoriza a afirmar que há, de fato, 25% de questões na primeira versão da Provinha 2015 que abordam a concepção de leitura enquanto interação. E, ainda que as questões que formam os 75% restantes da prova não tenham sido analisadas a fundo, a demonstração quantitativa que aqui fizemos nos faz pensar que se trata de uma avaliação cuja concepção de leitura predominante é a decodificativa. Vejamos, a seguir, se os discursos dos agentes participantes da nossa pesquisa nos revelam o mesmo.

### 3.1.2 *As concepções presentes nos discursos dos agentes de ensino*

Analisando os discursos das duas professoras que em 2015 ministraram aulas nas turmas de segundo ano da escola foco da pesquisa e, partindo do que percebemos ser um traço comum nesses discursos, destacamos o questionamento feito a essas profissionais:

Exemplo 7:

**Mediadora:** (...) existe um estudo que mostra que na Provinha Brasil cerca de 60% a 65% das questões abordam a leitura decodificativa e do restante das questões... nem todas trazem estratégias como a inferência, por exemplo. O que vocês acham disso? Isso é positivo ou negativo? É preciso ou não ter as duas coisas...?  
(...)

**Professora 1 (P1):** Ah, eu acho sim, que tem que ter as duas coisas!

**Professora 2 (P2):** É preciso ter as duas.

O diálogo acima demonstra convergência entre as opiniões das professoras sobre a presença das duas concepções – decodificativa e interativa – nas questões da Provinha. No entanto, ainda que estas não tenham tecido nenhum comentário sobre a predominância de questões de ordem decodificativa na prova, a discussão que se

seguiu a essa pergunta nos levou a concluir que suas opiniões divergem, pois uma das professoras (a P2) parece não achar adequado que as duas concepções tenham espaço na Provinha:

Exemplo 8:

**P2:** Assim...Eu acho que se o aluno tá no nível silábico, ele jamais vai conseguir ler um texto complicado...

**P1:** Mas mesmo silabando ele vai identificar palavras nos textos!

(...)

**Diretora 1 (D1):** ... Não acho conveniente não respeitar o nível que o aluno está. Está silabando? Por que quer que ele leia um texto? Tem que fazer uma prova do nível dele...

**P2:** É. Eu também concordo!

**P1:** Mas a Provinha Brasil é avaliação!

**P2:** É...Não é instrumento de aprendizagem.

**P1:** Ele não quer saber se o aluno tá silabando, ele quer saber que o aluno tem que tá daquele jeito ali no fim do ano.

**D1:** Por que eles fazem isso?

**P1:** É porque eles tão avaliando mesmo. Cabe a quem avaliou o resultado dizer: “a gente tá falhando aqui, a gente tem que fazer nosso trabalho a partir daqui...”

Ainda que na primeira citação a P2 tenha concordado com o fato de que as duas concepções de leitura devem se fazer presentes na Provinha, a retomada do seu discurso, mostrado nessa segunda citação, nos faz perceber que achar que o aluno “jamais vai conseguir ler um texto complicado” é um indício de que sua opinião, na verdade, é a de que na Provinha não deveria haver tais textos. Isso nos faz pensar que, para a professora, a Provinha deveria explorar questões compatíveis com a etapa de aquisição da escrita na qual se encontra o aluno. Tomando aqui o nível silábico de escrita, o citado pela P2 em seu discurso, afirmamos se tratar de uma etapa de aquisição de escrita na qual o alfabetizando representa cada sílaba da palavra com ao menos uma letra, atribuindo ou não a esta um valor sonoro. Uma prova que procure avaliar o aluno que se encontra nessa etapa abordará questões ligadas ao conhecimento do sistema de escrita alfabética, pertencentes ao primeiro eixo da matriz de referência da Provinha Brasil e, portanto, enquadradas na concepção decodificativa de leitura. É essa concepção, portanto, que a P2 acredita que deve fazer parte da Provinha e a

concordância dela com o discurso da D1, quando esta afirma que “tem que fazer uma prova do nível” do aluno, acaba por confirmar essa nossa constatação.

No entanto, a P2, assim como a D1, parece rever seu posicionamento no decorrer da discussão, uma prática possibilitada somente por procedimentos de coleta de dados semelhantes ao grupo focal, no qual os participantes interagem entre si. Tanto a P2 quanto a D1 acabam por concordar com a opinião que a P1 expressa a respeito de que a “Provinha Brasil é uma avaliação”. Ao dizer isso, a P1 quer afirmar que a Provinha objetiva avaliar as habilidades adquiridas pelos alunos de segundo ano e que, portanto, deve apresentar não só questões compatíveis com os níveis de conhecimento do aluno, mas também que estejam além do que este sabe, que mostrem para os professores o que esse aluno ao final do ano precisa adquirir em termos de leitura. É essa prática que, de acordo com o que nos cita a P1, cumpre a função diagnóstica da Provinha, pois possibilita aos agentes de ensino o tipo de reflexão citado por ela: “a gente tá falhando aqui, a gente tem que fazer nosso trabalho a partir daqui...”.

Ainda a respeito da P1, vimos em uma de suas falas um posicionamento que defende a presença de textos nas questões da Provinha quando ela afirma que “mesmo silabando” o aluno “vai identificar palavras nos textos”. Vendo por esse prisma, entendemos que se essas palavras identificadas pelo aluno fizerem parte do título de um texto, por exemplo, mesmo estando ele em fase silábica, pode usar da estratégia da *antecipação* comum à concepção de leitura interativa e usada para reconhecer o assunto de um texto. Isso nos leva a crer que a P1 vê como conveniente a presença de outra concepção de leitura na Provinha que não seja somente a decodificativa, a concepção interativa. Essa percepção sobre a P1 pôde ser confirmada quando triangulamos os dados do grupo focal com os coletados através de dois outros instrumentos: o questionário e a entrevista. Vejamos o que a P1 afirmou em cada um deles:



Exemplo 9:

Acho que é significativa e importante e ajuda [sic] a ampliar o processo de alfabetização.

(P1 em resposta à pergunta do questionário que indaga sobre a teoria de ensino interativa que também embasa a Provinha)

Exemplo 10:

No ano passado (...) os alunos brigavam pra ficar comigo... Não quero culpar minha amiga não, mas esse negócio de BA-BE-BI-BO-BU não interessa aos alunos, não!

(P1 ao comentar, na *periferia* da entrevista, sobre o desinteresse dos alunos em participar das aulas de reforço ministradas por outra professora da escola)

Os discursos acima refletem que a concepção de leitura enquanto interação é a que parece mais relevante para a P1. No exemplo 9, são as teorias que embasam essa concepção que a professora tem em mente cita que elas ajudam “a ampliar o processo de alfabetização”. Entendemos que ampliar esse processo, para ela, é ir além de um ensino de leitura que enfoque o “BA-BE-BI-BO-BU”, prática por ela criticada na citação 2 acima e explorada pela Provinha nas questões de leitura decodificativa que compõem o eixo 1 de sua matriz de referência. Assim, entendemos que ir além desse ensino de leitura enquanto decodificação é concebê-lo enquanto uma prática interativa, através de uma concepção de leitura como interação.

Ao analisarmos aqui as concepções de leitura que as professoras veem como adequadas à Provinha Brasil, estamos identificando também as suas próprias concepções, pois, quando uma professora vê como pertinente que a prova traga uma concepção de leitura e não outra, é porque ela concebe como adequada ao ensino de leitura aquela que disse ser importante na Provinha. Assim, a opinião das professoras participantes de nossa pesquisa sobre as concepções de leitura que a Provinha deve apresentar reflete as suas próprias concepções. Com base nessa ideia, ousamos dizer, apoiados em indícios dos exemplos mostrados, que concepção de leitura da P1 é a que tem como foco a interação, já a da P2 é a que enfoca a decodificação. Sabendo o que

as professoras pensam sobre a Provinha, vejamos agora a opinião das mesmas sobre as orientações que lhes são dadas a partir dos resultados dessa avaliação.

### *3.1.3 As orientações didáticas sobre a Provinha.*

Duas das perguntas do questionário direcionado às professoras participantes da pesquisa trataram acerca da divulgação e da orientação didática feitas por parte das supervisoras educacionais a partir dos resultados da Provinha. Essas questões foram as seguintes:

Há falhas no que se refere à forma de divulgação dos resultados da Provinha aos professores do segundo ano? Comente a respeito.

Há falhas no que se refere às orientações dadas a respeito de como devem ser aproveitados os resultados da Provinha? Comente a respeito.

(Questões 11 e 12 do questionário 2)

Nossa intenção era saber não apenas a opinião das professoras sobre a utilização dos resultados da prova, mas, principalmente, correlacionar essa opinião com o efeito retroativo dessa avaliação em suas salas de aula. Nesse sentido, o que pudemos perceber através dos depoimentos das professoras foi que, se o efeito retroativo da Provinha depender da orientação didática da supervisão, este estará ausente nas aulas de leitura. Vejamos as respostas à primeira dessas questões, a que trata a respeito das falhas no processo de divulgação dos resultados da Provinha:

Exemplo 11:

Sim, na maioria das vezes não temos informações dos resultados [sic], não acompanhamos a aplicação da provinha nem orientações sobre o objetivo dessa avaliação, a única coisa que recebemos depois da aplicação e correção é o caderno do aluno para trabalhar em sala de aula sem muitas informações.

(Resposta da P1 à 11ª questão do questionário 2)

Exemplo 12:

Sim. Os resultados da Provinha deveria [sic] ser discutido entre os professores do segundo ano.

(Resposta da P2 à 11ª questão do questionário 2)

As respostas acima nos levam a perceber que as duas professoras não consideram como divulgação dos resultados só a entrega da prova respondida, porque isso, segundo a P1, já é feito na rede de ensino pesquisada, porém, “sem muitas informações”. A resposta da P2 confirma essa visão de que a simples entrega a prova não basta, pois, segundo ela, “os resultados da Provinha deveria [sic] ser discutido”.

Entendemos que essa falta tanto da “discussão” citada pela P2, quanto das “informações dos resultados” apontada pela P1, dizem respeito, na verdade, à necessidade de uma divulgação de resultados que relacione o desempenho dos alunos na prova com os seus déficits de aprendizagem. Em outras palavras, parece que as professoras sentem falta de uma divulgação que as faça refletir sobre o que os alunos já sabem e o que eles precisam aprender, tal como é feito no *Guia de Correção e Interpretação dos Resultados*, por exemplo, documento do Kit Provinha que classifica em cinco níveis o desempenho do aluno de segundo ano.

Segundo esse guia, o aluno com menor nível, o nível 1, é o que acertou até cinco questões da prova e o de maior nível, o nível 5, é que acertou de 18 a 20 questões da Provinha. O documento também descreve as habilidades do aluno desenvolvidas em cada nível, assim como as que ele ainda precisa desenvolver e

junto à descrição dos níveis, existem considerações e sugestões de trabalho para que os alunos progridam ao longo do processo de aprendizagem. (INEP/DAEB, 2015, p.23)

Acreditamos que são às informações sobre a descrição das habilidades dos alunos, seguidas dessas sugestões de trabalho, a que as professoras se referem quando dizem haver falhas na divulgação dos resultados. Para elas, a ação de divulgar parece estar ligada a de fazer refletir sobre a tomada de decisões do professor, uma

tarefa que, segundo a P1, cabe às supervisoras cumprir. É isso que a P1 deixa claro na resposta da pergunta sobre as falhas nas orientações dadas a partir dos resultados da Provinha. Vejamos:

Exemplo 13:

Infelizmente há falhas, sendo a Provinha Brasil um instrumento de avaliação que sinaliza as dificuldades encontradas no 2º ano do ensino fundamental, sua importância para (...) um novo olhar na elaboração do planejamento é muito bem-vindo. Cabe à equipe promover momentos de reflexão para estabelecer estratégia ou plano de ação que vise à melhoria na aprendizagem dos alunos.

(Resposta da P1 à 12ª questão do questionário 2)

A resposta acima nos mostra que a P1 parece reconhecer o objetivo principal da Provinha que, segundo ela, é o de promover, a partir das habilidades que avalia, planejamentos didáticos cuja temática sejam as dificuldades de aprendizagem apontadas através das respostas dos alunos. Trata-se de uma visão que está em consonância com o objetivo oficial da Provinha que, como já mencionado neste estudo, visa a:

Avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental e oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem. (BRASIL, PORTARIA NORMATIVA Nº 10 DE 24/04/2007)

Entendemos que para a P1 são nesses planejamentos didáticos em que se deve refletir sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos com vistas a “estabelecer estratégia ou plano de ação que vise a melhoria” dessas dificuldades. Vê-se que a P1 não chega a afirmar que a orientação sobre a Provinha é inexistente, em sua visão, ela é inadequada. Já a P2 afirma isso categoricamente quando diz que “Não há nenhuma orientação a respeito dos resultados”. Pensamos que a P2 afirma não haver orientação, ou porque não há durante o ano letivo nenhum momento dedicado à prática da orientação sobre resultados da Provinha, ou porque para ela só pode ser considerada orientação uma ação como a descrita pela P1, com “reflexão ou

estabelecimento de estratégias ou plano de ação”. Assim, não é que não haja orientação, o que parece é que ela não ocorre como a P2 acha que deveria ocorrer.

Ainda que a P2 não se refira explicitamente em nenhuma de suas respostas às responsáveis pelo processo de divulgação dos resultados da Provinha e orientação sobre os mesmos, a P1 o faz na resposta à segunda pergunta que aqui analisamos. É à equipe de supervisoras da rede municipal a quem ela faz referência quando, no exemplo 13, aqui mostrado, ela afirma que

Cabe à equipe promover momentos de reflexão para estabelecer estratégia ou plano de ação que vise a melhoria na aprendizagem dos alunos.

Sabemos disso porque, na rede municipal de ensino foco deste estudo, são as supervisoras as responsáveis pela Provinha, desde o momento de sua entrega pelos Correios até as supostas orientações sobre seus resultados. São também a essas profissionais que a P1 se refere, ainda que não explicitamente, quando responde a primeira das duas questões do questionário aqui analisadas. Voltemos a ela.

Segundo essa agente de ensino, as professoras de segundo ano não acompanham “a aplicação da Provinha” e nem têm “orientações sobre o objetivo dessa avaliação”, ações que, no contexto investigado, são executadas pela equipe de supervisão.

Ainda que essa questão não tenha indagado a esse respeito, já que questionou as professoras sobre as falhas no processo de divulgação dos resultados da Provinha, é importante analisarmos a partir dela que outras falhas foram verificadas pela professora. Na visão da P1, outras questões relativas à Provinha, além da divulgação de seus resultados, são importantes para que seu efeito retroativo ocorra. A respeito do acompanhamento das professoras de segundo ano na aplicação da Provinha, por exemplo, vejamos o que as professoras afirmaram, em trecho de discussão feita na ocasião do grupo focal:

Exemplo 14:

**D1:** Como a Provinha Brasil é aplicada pela secretaria (de educação), eu tive a oportunidade de aplicar em outras escolas um ano. Eu acho que influencia a pessoa que aplica... a gente já teve resultados negativos aqui que a gente atribuiu à pessoa que aplicou.

**P2:** É porque elas seguem a coisa rigorosa da prova, que não pode dar pista...

**P1:** É dizer: olha, preste atenção onde vai botar o X...Explicar bem direitinho...

**Mediadora:** E a familiaridade com a aplicadora ajuda?

**P1:** Eu acho também, sabe por quê? Porque se eu disser a meus alunos que amanhã vem outra pessoa, ninguém quer. (...) Eu acho que bom seria se fosse a professora... às vezes a questão diz “marque a primeira sílaba da palavra GALINHA” e se você não disser pausadamente GA...LI...NHA eles não vão saber. (...)

Percebe-se, na discussão transcrita acima, que as duas professoras concordam com a afirmação da D1 quando esta diz que a aplicadora da Provinha influencia nos resultados finais dessa avaliação. Para a P2, as aplicadoras influenciam negativamente no desempenho dos alunos porque seguem as regras da prova que, segundo ela, são “rigorosas”, já que não permitem dar “pistas” aos alunos que os ajude a assinalar a resposta certa. Trata-se de um modelo de aplicação proposto pelo *Guia de Aplicação*, documento que compõe o kit Provinha e que, de fato, orienta acerca de determinadas regras a serem seguidas, como a quantidade de vezes que deve ser lido o enunciado de uma questão, por exemplo.

O documento não traz, no entanto, em nenhum dos trechos que o compõem, alguma informação a respeito de quem deve aplicar a Provinha, apenas usa em sua redação a expressão *professor(a)/aplicador(a)* para se referir ao assunto. No entanto, isso diz muito sobre quem deve aplicá-la, segundo o documento: se considerarmos as funções que assume o sinal da barra inclinada ( / ) em nossa língua, afirmamos que o Guia de Aplicação da Provinha permite que seja um professor o responsável por aplicar a prova. Vejamos: sabemos que um dos significados da barra inclinada é o de *inclusão*, o de adicionar a um termo um outro de igual valor, vindo por esse prisma, o Guia de Aplicação ao usar a barra entre as palavras *professor(a)* e *aplicador(a)* sugere que, além de professor, este assuma também a função de aplicador da prova. A barra também

pode ter sido usada para assumir outro significado: o de *disjunção* e, nesse caso, a intenção foi a de *separar* as duas funções e sugerir que a prova seja aplicada ou pelo professor da turma, ou por um outro aplicador.

O fato é que, nas duas situações de uso desse sinal de pontuação, o guia abre espaço para que a Provinha seja aplicada pelo professor dos alunos para os quais essa avaliação é dirigida. Aliás, ao usar a barra no primeiro sentido aqui descrito, o de inclusão, o Guia da Provinha considera, inclusive, que a prova não seja aplicada por outro profissional que não seja o próprio professor da turma de segundo ano.

Essa discussão aponta para uma outra consideração feita a partir do trecho do grupo focal mostrado acima: a de que, na visão das professoras, a equipe de supervisão parece tirar delas um direito que as assiste e que é assegurado por um documento oficial do MEC, o direito de aplicar a Provinha com seus alunos. Eis aí mais uma falha que as agentes docentes do nosso estudo atribuem às supervisoras educacionais com as quais trabalham. A essa falha da supervisão apontada pelas docentes, soma-se outra, a de que estas não recebem “orientações sobre o objetivo dessa avaliação”. De fato, a P1 parece confirmar tal afirmação em resposta a outras duas questões do mesmo questionário que indaga sobre o que as professoras sabem a respeito da Provinha Brasil e sobre seu kit e através de quem ou de que esses conhecimentos foram adquiridos:

Exemplo 15:

(...) Com relação às informações e orientações sobre a prova [sic] Brasil adquiri através de estudos e pesquisa tentando compreender a finalidade dessa avaliação (...). Sim, conheço (o kit) porque faço parte de uma equipe multiprofissional em outro município e necessito de tais conhecimentos para orientar os professores como também subsidiá-los nas atividades pertinentes aos níveis de conhecimentos dos alunos.

(P1 em resposta às questões 7 e 8 do questionário 2)

Na afirmação da P1, fica claro que ela adquiriu as informações que detém sobre a Provinha de forma autônoma, sem a intervenção das supervisoras, cuja função ela procura deixar bem claro nessa sua resposta ao questionário. Segundo a docente, é

papel da equipe multiprofissional “orientar os professores como também subsidiá-los” na elaboração de atividades adequadas aos conhecimentos dos alunos. Trata-se de uma equipe geralmente formada por supervisores, orientadores e psicólogos educacionais, mas que na rede municipal na qual nosso estudo se realiza, somente as supervisoras estão diretamente ligadas às orientações das ações docentes. Por isso dizemos que, também nessa resposta, a P1 atribui à equipe de supervisão mais uma falha: a falta de informação sobre a Provinha aos professores.

A P2, no entanto, parece não concordar com essa opinião, ao menos é o que podemos perceber também a partir de sua resposta à sétima pergunta do questionário:

Exemplo 16:

A Provinha Brasil é um instrumento de avaliação. Os conhecimentos foram dado [sic] pelas supervisoras.

(P2 em resposta à 7ª pergunta do questionário 2)

Vemos que o que a P2 afirma sobre a forma como adquiriu seus conhecimentos sobre a Provinha diverge daquela citada pela P1. Segundo a P2, foram as supervisoras que lhe passaram tais conhecimentos e que não foram fruto de pesquisas individualizadas. No entanto, importa mencionar que as duas professoras agentes desta pesquisa receberam orientação didática das mesmas supervisoras, tanto em anos anteriores, quanto no ano e que se deu a pesquisa.

Diante disso, a interpretação que fazemos dessa dissonância entre os discursos das duas docentes apoia-se na teoria das representações sociais divulgadas por autores como Moscovici (2013), a qual defende que o comportamento dos sujeitos é influenciado pelas ideias, conceitos e representações que eles têm do mundo à sua volta. Nessa perspectiva, acreditamos que não é que a P1 desconsidere totalmente as informações que as supervisoras difundem sobre a Provinha, apenas ela parece não legitimá-las, pois desaprova as práticas dessas profissionais, uma vez que não coincidem com as dela, que também é supervisora educacional, conforme consta nas informações passadas em seu questionário. Nesse sentido, a representação que a P1



teria das supervisoras é a de que elas seriam profissionais que não fariam valer sua “autoridade”, uma vez que não teriam as mesmas atitudes que a P1 em situações de orientação didática.

Assim, nos utilizando aqui da teoria de Abric (1994, apud ORNELLAS, 2013), a função desempenhada pela representação social que a P1 tem das supervisoras é a *justificatória*, pois seria através dela que poderíamos justificar o fato de a P1 não considerar como válidas as informações a respeito da Provinha dadas pelas supervisoras.

Faz-se necessário, portanto, contrapor o depoimento da P1, bem como o da P2, com o das supervisoras educacionais a quem elas fazem referência. Nossa intenção é fazer com que todas as falhas aqui mencionadas pelas professoras e atribuídas às ações das supervisoras relacionadas à Provinha (informações sobre seus objetivos, sua aplicação, divulgação e orientações a partir de seus resultados), sejam contrapostas com o teor dos depoimentos das supervisoras. Pensamos que, ao menos no plano do discurso, as professoras parecem atribuir às supervisoras uma possível ausência de efeito retroativo da Provinha em suas ações de sala de aula com o ensino da leitura. Sim, porque se são as supervisoras as profissionais responsáveis pela Provinha Brasil no município, quanto mais etapas dessa avaliação apresentarem falhas, mais a “culpa” por uma possível ausência de efeito retroativo recairá sobre elas.

Vejamos o que dizem essas supervisoras (S1 e S2) sobre as primeiras etapas da Provinha, sua aplicação e divulgação:

Exemplo 16:

(...) (a prova) é aplicada pela equipe de supervisores da Secretaria de Educação, para acelerar o processo os supervisores são auxiliados na aplicação pelos diretores das escolas da rede (...). Após a correção, é feito um quadro comparativo dos resultados atuais com os do ano anterior. Esses resultados são amplamente divulgados em reunião com a equipe de supervisores e professores ou distribuídos por escola (professor da turma). (...) esses fazem a análise com os alunos, discutindo os acertos e corrigindo os erros.

(S1, em resposta à primeira pergunta do questionário 1)

Exemplo 17:

Essa aplicação é realizada por nós técnicos da educação (supervisores). (...) A Secretária de Educação recebe os resultados e repassa em reunião pedagógica para os professores.

(S2, em resposta à primeira pergunta do questionário 1)

A primeira consideração que fazemos a respeito da resposta da S1 é que, para ela, o processo de divulgação dos resultados da Provinha envolve desde as professores da rede municipal, passando pelos que são responsáveis pelas turmas de segundo ano, até chegar aos alunos a quem a prova é dirigida. A segunda consideração que fazemos é a de que a supervisora confirma o fato de que diretores das escolas auxiliam na aplicação das provas, mas deixa claro, assim como a S2, que ela não é aplicada por professores, tal como mencionado pelas docentes participantes deste estudo. Não há, no entanto, nenhuma referência dessas docentes a duas das informações trazidas pelas supervisoras: a divulgação do quadro comparativo sobre os resultados da Provinha atuais com os do ano anterior e o fato dessa divulgação ser feita pela secretária de educação e não pela supervisão.

As respostas das supervisoras também não confirmam o que é dito pelas professoras de que “na maioria das vezes” não há informações sobre os resultados da Provinha ou que estes deveriam “ser discutidos entre os professores do segundo ano”. Já no que diz respeito à aplicação da prova, há convergência entre as respostas das participantes deste estudo, pois as supervisoras confirmam que as provas realmente não são aplicadas por professores.

Vejamos o que nos mostraram as respostas das supervisoras sobre uma etapa da Provinha que, segundo as professoras, também apresenta falhas – a orientação didática a partir dos resultados da prova.

## Exemplo 18:

A partir dos resultados alcançados no teste 1 e teste 2, a equipe de supervisores distribuem [sic] as provinhas com os professores para que eles possam analisar os acertos e erros com seus alunos. E ainda pensando em melhorar o nível de leitura, os professores da rede, elaboram projetos de incentivo a [sic] leitura (...).

(S1, em resposta à segunda pergunta do questionário 1)

## Exemplo 19:

(...) sempre analiso junto aos professores que fazem parte do meu grupo (polo) as questões das provas e os resultados dos alunos e devolvo a eles as provas para eles reaplicarem com seus alunos. (...) esses resultados são refletidos nos encontros de planejamento e discutidos [sic] como realizar o momento de reaproveitamento das provas com os alunos para facilitar a familiaridade com as questões e ajudar no processo de leitura de vários gêneros textuais e literários presentes na prova.

(...) (a informação) mais relevante presente no guia de aplicação, que vem sempre abaixo de cada questão informando qual habilidade é cobrada do aluno (...). Esse ponto é discutido para que o professor tenha ciência sobre quais habilidades são exigidas para o 2º ano.

(S2, em resposta à segunda pergunta do questionário 1)

A resposta da S1 parece ir ao encontro da resposta das professoras, quando estas afirmam que não há uma orientação que possa ser caracterizada como um momento de reflexão dos erros e acertos e de elaboração de estratégias de ensino que se baseiem nesses resultados, ao menos não por parte das supervisoras. O que a S1 parece deixar claro em sua resposta é que a função da supervisão nessa etapa do trabalho com a Provinha Brasil é somente a de distribuir “as provinhas com os professores para que eles possam analisar os acertos e erros com seus alunos” e que, a partir daí, também fique a cargo desses professores a elaboração de “projetos de incentivo” à leitura. A supervisão, nesse sentido, vê o professor como sendo o principal responsável pela utilização em situações de ensino do diagnóstico feito pela Provinha, o que acaba por confirmar a opinião das professoras sobre a atuação das supervisoras com a Provinha.

Convém analisar também a resposta dada pela S2 que difere daquilo que disseram as professoras, bem como do que nos afirmou a S1. Enumeraremos abaixo as ações que a S2 mencionou executar no planejamento com professores e que se

referem ao processo de aproveitamento dos resultados da Provinha. Explicitamos também os objetivos que a supervisora mostrou pretender alcançar com duas dessas ações:

1. Análise junto aos professores das questões da prova e dos resultados que os alunos apresentaram nesta;
2. Discussão com os professores sobre o momento de reaproveitamento (reaplicação) das provas com os alunos;
3. Discussão das habilidades exploradas nas questões da prova com o objetivo de que as professoras saibam o que é exigido para o segundo ano
4. Devolução para os professores, das provas respondidas para serem reaplicadas com os alunos com o objetivo de familiarizá-los com as questões e os gêneros textuais que elas exploram.

Considerando quantidade de ações que a S2 diz realizar nos planejamentos sobre a Provinha Brasil, pensamos que talvez não fosse a ela que a P2 estivesse se referindo ao afirmar que “Não há nenhuma orientação a respeito dos resultados” da Provinha. (P2). Contudo, em nenhuma das ações acima descritas há menção ao que a P1 demonstrou considerar fundamental à etapa de orientação didática a partir dos resultados da Provinha: a “reflexão para estabelecer estratégia ou plano de ação que vise a melhoria na aprendizagem dos alunos”. (P1). A análise que a S2 afirma realizar sobre as questões da prova não parece ter como objetivo o de avaliar o que os alunos precisam adquirir em termos de habilidades, ao menos não no sentido de essas deficiências servirem como norte para o estabelecimento de um “plano de ação” para a aprendizagem. Nos pareceu que tal análise visa a um reconhecimento *metodológico* da prova, metodologia essa com a qual os alunos precisam se familiarizar até o momento da segunda versão da Provinha, que ocorre ao final do ano letivo. Essa familiaridade parece se referir não apenas à forma com que os conteúdos de leitura são explorados, mas também através de que gêneros eles o são.

Acreditamos ainda que a S2 analisa a prova também com a intenção de identificar aquilo que ela diz ser importante: as habilidades que cada questão explora na prova, ou seja, o reconhecimento *curricular* da prova. Mas, também essa ação não nos parece visar à elaboração do plano de ação citado pela P1, pois, segundo a própria S2, é através desse reconhecimento que ela pretende fazer com “que o professor tenha ciência sobre quais habilidades são exigidas para o 2º ano”.

Com base na resposta da S2 sobre as suas ações no planejamento relativo à Provinha Brasil, é possível resumir em duas as orientações didáticas dadas por essa profissional à sua equipe de professores: 1) familiarizar os alunos com a metodologia utilizada na prova e 2) basear os conteúdos do segundo ano nas habilidades por ela avaliadas.

Assim, a partir dessa constatação, afirmamos que ao menos no que se refere às ações descritas no depoimento da S2, a Provinha Brasil não cumpre a sua função diagnóstica, uma vez que não serve para orientar ações de intervenção didáticas que favoreçam a aquisição de habilidades de leitura que os alunos ainda não têm. Já as ações descritas na resposta da S1 nos mostram que, ainda que essas intervenções didáticas sejam deixadas a cargo dos professores, os resultados da Provinha parecem influenciá-los. Nesse caso, a Provinha estaria cumprindo sua função diagnóstica no que se refere à ação dos professores que ela orienta, mas não na ação dela própria.

Levando essas reflexões para o campo dos estudos sobre efeito retroativo, concluímos que, no plano do discurso:

- As professoras parecem tentar justificar uma possível ausência de efeito retroativo da Provinha no ensino de leitura, primeiro, por esta prova não estar de acordo com suas concepções de leitura; segundo, por elas não serem devidamente orientadas para utilizar os resultados da prova por parte da equipe de supervisão educacional, que tiram delas, inclusive, o direito de aplicar a prova;
- As supervisoras informam sobre os objetivos da Provinha, aplicam-na, divulgam os seus resultados entre as professoras com a intenção de que elas

executem tanto ações didáticas que melhorem os níveis de leitura diagnosticados pela Provinha, quanto ações que explorem a metodologia da prova e que considerem sua base curricular.

Dizemos ainda que, de acordo com as respostas das supervisoras, há orientação da parte delas para que ocorra efeito retroativo da Provinha Brasil nas aulas com os alunos sobre os seus erros e acertos na prova e nas que eles são levados a se familiarizar com esta; nos projetos de melhoria dos níveis de leitura desses alunos; no uso das habilidades avaliadas na prova para compor o currículo do segundo ano. São ações que desconsideram o caráter diagnóstico da Provinha Brasil, pois visa apenas a tomar a prova como um modelo curricular ou a estimular uma prática de familiarização que tem como único intuito o de treinar o aluno com modelos de questões preparando-o para a segunda versão da prova, ocorrida ao final do ano letivo.

Todavia, como lembrado por Scaramucci (2004, p. 208), é necessário analisar as condições reais em que o efeito retroativo se realiza. Por isso, verificaremos agora como as concepções de leitura das professoras e as orientações didáticas, supostamente a elas direcionadas, se concretizaram nas suas salas de aula.

## **3.2 O plano da ação**

### *3.2.1 Provinha Brasil no planejamento didático*

Os dados que analisaremos e que dizemos se referir ao plano da ação não foram gerados a partir de nossa própria observação sobre as ações da equipe de supervisoras atuantes na rede de ensino foco da pesquisa, dentre as quais, a S1 e a S2, mas das percepções e opiniões das professoras (P1 e P2), para quem foi direcionado o planejamento didático, cujo tema central foi a Provinha Brasil.

A descrição das professoras (trazida através da entrevista) será contraposta com os dados da sessão reflexiva, na qual as supervisoras narraram e refletiram sobre suas ações nesse mesmo planejamento.

Nossa intenção inicial foi a de que as ações sobre a Provinha aqui descritas fossem vistas não com olhos de pesquisadora, mas com os de quem as executou – as supervisoras; bem como com os olhos daquelas para quem essas mesmas ações foram pensadas – as professoras. Antes de trazermos essas descrições, expomos abaixo o teor da pauta do planejamento sobre a Provinha que foi entregue às professoras, documento elaborado pela equipe de supervisão da rede de ensino pesquisada e que auxilia na comprovação da ação das mesmas. Vejamos:

Exemplo 20:

#### **Manhã**

- Acolhida com mensagem em vídeo “Bom dia”;
- Apresentação de tela Barroca e leitura da mesma por parte dos professores;
- Explicação e discussão de slides com título “Leitura, texto e sentido”, baseado nas obras de Angela Kleiman, Eni P. Orlandi e Ingedore V. Koch e Vanda M<sup>a</sup> Elias;
- Proposta de trabalho para os professores (que serão distribuídos em duplas);
- apresentar estratégias de explorar a leitura com foco no autor – texto – leitor;
- apresentar exercício que explorem [sic] um texto em uma perspectiva discursiva da leitura;
- Intervalo
- Estudo dos resultados e questões de leitura da Provinha Brasil;
- Proposta de trabalho para os professores;
- Redigir questões baseadas nas apresentadas na Provinha Brasil;

#### **Tarde**

- Apresentação e exposição dos trabalhos (oralmente e através de cartazes)

(Pauta do planejamento sobre a Provinha Brasil)

A pauta acima nos mostra que as orientações didáticas dadas pelas supervisoras diferem um pouco daquelas que elas citaram em seus discursos, através das respostas ao questionário. De uma forma geral, são mais sistemáticas que as descritas pela S1, por exemplo, que disse que as provas eram somente entregues às professoras para que elas analisassem com seus alunos os erros cometidos e elaborassem projetos de intervenção. São também orientações ligadas à metodologia da Provinha e, de certa forma, também ao currículo, como citado no discurso da S2, só

que se mostram de forma mais implícita, através da discussão da concepção de leitura das questões e não das habilidades avaliadas nessas.

Parece-nos que a intenção das supervisoras foi a de abordar com as participantes do planejamento a visão de leitura enquanto interação e elas o fazem, utilizando, inclusive, a teoria difundida por autoras nas quais embasamos este estudo, como Kleimam (1997, 2002) e Koch & Elias (2014). O fato de as supervisoras apresentarem para as professoras uma “proposta de trabalho” relacionada à perspectiva de leitura como interação, nos faz compreender que o objetivo dessas profissionais foi o de relacionar a teoria à prática ou, dito de outra forma, de didatizar a teoria (nos termos de RAFAEL, 2007), de maneira a torná-la utilizável no ensino de leitura. No entanto, para que as professoras pudessem elaborar questões de leitura levando em conta a interação, também seria necessário discutir acerca das estratégias de leitura e ainda sobre tipologias de perguntas que favorecessem a construção de questões interativas.

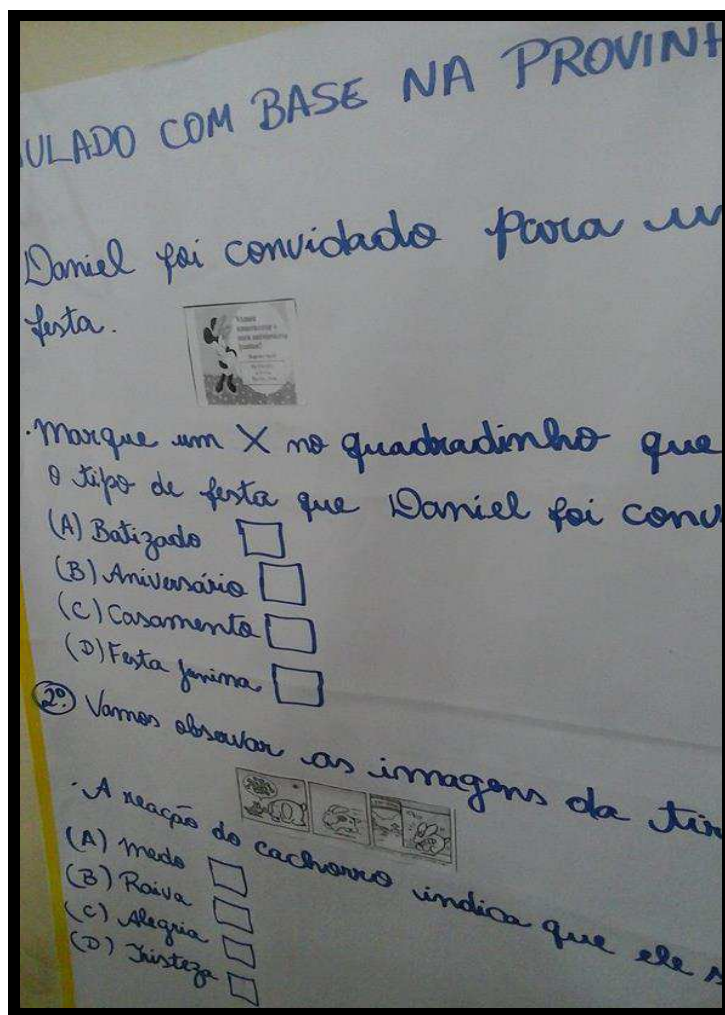
A pauta do planejamento nos mostra ainda que, após esse momento destinado ao ensino de leitura enquanto interação, tem-se o “estudo dos resultados e questões de leitura da Provinha Brasil” seguido de outra proposta de trabalho para as professoras, a redação de “questões baseadas nas apresentadas na Provinha”.

Trata-se de ações inovadoras em termos de planejamento didático, considerando o que foi dito pela P2 em discurso analisado no tópico anterior sobre a ausência de “momentos de reflexão” destinados aos resultados da Provinha Brasil. No entanto, ainda que, segundo a pauta, tenha ocorrido esse momento, o documento, por si só, não esclarece com que objetivo as supervisoras sugeriram que as professoras redigissem questões baseadas na Provinha. Por essa razão, houve a necessidade de analisarmos também essas questões através de uma amostragem que nos foi disponibilizada pela equipe de supervisão após o planejamento.

É essa amostra composta por duas questões, cuja foto veremos a seguir:



## Exemplo 21:

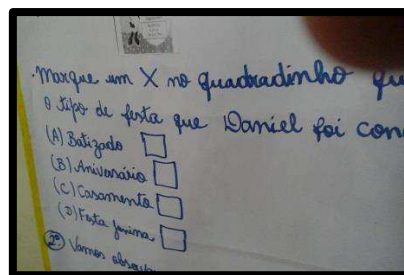
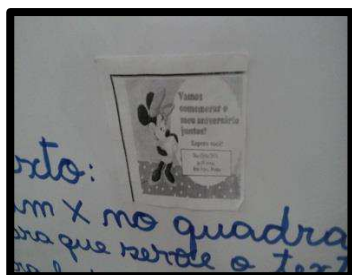


(Fotografia de uma das atividades elaboradas pelas professoras no planejamento feita pela pesquisadora na ocasião da sessão reflexiva)

A foto acima mostra duas questões elaboradas por um dos grupos de professoras participantes do planejamento. A atividade foi escrita em uma folha de papel quarenta e intitulada “Simulado com base na Provinha”.

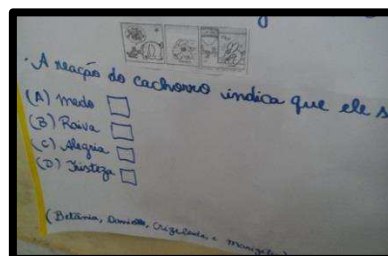
As fotos impressas a seguir ampliam cada uma das questões, para que possamos melhor analisá-las:

Exemplo 22:



(Imagem ampliada da fotografia da primeira questão da atividade elaborada pelas professoras)

Exemplo 23:



(Imagem ampliada da fotografia da segunda questão da atividade elaborada pelas professoras)

A questão 1 refere-se a um convite composto pela imagem da personagem infantil Minie no qual se lê o seguinte texto: “Vamos comemorar meu aniversário juntos? Espero você!” e com indicação do dia, horário e local do evento. Seu enunciado é o seguinte: “Daniel foi convidado para uma festa. Marque um X no quadradinho que indica o tipo de festa que Daniel foi convidado”. Para o enunciado, há quatro opções de resposta: batizado, casamento, aniversário e festa junina. A questão parece ter como objetivo o de avaliar a habilidade de o aluno reconhecer para que tipo de evento o destinatário é convidado a ir (batizado, casamento, aniversário ou festa junina).

Ao final da escrita dessa e da segunda questões não foi mencionada pelas professoras a habilidade que elas pretendiam avaliar (tal como é feito na Provinha). Por isso, procuramos fazer essa análise, como forma de identificar que concepção de leitura é apresentada em cada questão.

A respeito da questão 1, dizemos que ela parece tentar avaliar a habilidade de o aluno identificar a finalidade do gênero, se é convidar para um batizado, um casamento, um aniversário ou uma festa junina. Apoiando-nos na *Matriz de Referência* da Provinha, afirmamos se tratar, portanto, de uma questão que se enquadra no descritor D8 dessa matriz, já que avalia a habilidade de “identificar a finalidade do texto”. Para saber a finalidade do convite mostrado pela questão, o aluno poderia apoiar-se na leitura da imagem da personagem Minie. Ao agir assim, esse leitor estaria se baseando na habilidade que o descritor específico D8.1 da matriz de referência da prova busca avaliar: as “características gráficas do suporte ou do gênero”. Assim, antes mesmo de lançar mão da habilidade descrita em D8.2 (“reconhecer a finalidade do texto a partir da leitura individual”) o aluno leitor poderia inferir que a Minie, é uma personagem dos desenhos animados geralmente usada em temas de aniversários infantis. Estariam, assim, eliminadas as demais opções de resposta: batizado, casamento e festa junina, e o aluno leitor poderia fazer a leitura do texto que compõe o convite somente para confirmar a leitura do que a imagem lhe traz.

Acreditamos, assim, que a questão 1 formulada pelas professoras concebe a leitura enquanto interação, pois para identificar a finalidade do convite enviado o aluno leitor usaria de duas das estratégias comuns a essa concepção de leitura: a *antecipação*, com base nos recursos gráficos do gênero e a *inferência* de informações não trazidas pelo texto.

A *inferência* é uma estratégia de leitura interativa também necessária na resposta da segunda questão aqui mostrada, que tem o seguinte enunciado: “ Vamos observar as imagens da tira: a reação do cachorro indica que ele sentiu.”. Traz ainda quatro opções de resposta – medo, raiva, alegria e tristeza. A tira apresentada na questão é formada por três quadrinhos e apresenta dois cachorros como personagens. No último quadrinho, há a imagem de um cachorro que parece sentir medo ao chegar à porta de um lugar com túmulos e cruzes e com uma placa escrita CEMITÉRIO, local indicado pelo outro cachorro para se encontrar ossos. É a sensação do cachorro presente no último quadrinho a que as professoras se referem, embora não tenham deixado isso totalmente claro na elaboração do enunciado focalizado. A questão parece esperar do aluno leitor que este use da *inferência* para relacionar o semblante do animal à informação extratextual de que no cemitério há ossos, mas ossos de pessoas mortas, o que tende a causar medo, devido à crença de que os mortos assustam.

Diante do exposto, afirmamos que, ao menos o grupo de professoras que elaborou as duas questões aqui analisadas, baseou-se na concepção de leitura enquanto atividade de interação. Acreditamos ainda que as discussões feitas no início do planejamento didático que enfocaram essa concepção de leitura subsidiaram essa ação por parte das professoras e, se esse era o objetivo das supervisoras, ele foi alcançado. Nesse sentido, nos parece ainda que ao propor às professoras que elas redigissem “questões baseadas nas apresentadas na Provinha Brasil” as supervisoras, não tinham como intenção fazer com que as professoras seguissem a concepção de leitura decodificativa predominante na Provinha, prova disso é que defenderam no planejamento a concepção da interação.

Significa dizer que a intenção era a de que o que servisse de base para a elaboração das questões fosse a concepção interativa a partir da estrutura, da organização textual das questões apresentadas na Provinha.

Vejamos agora se foi essa a visão que as professoras participantes de nosso estudo tiveram sobre o mesmo planejamento, uma vez que não foram elas as elaboradoras das questões aqui analisadas.

Exemplo 24:

**P1:** Em nossa sala ficaram as professoras de primeiro, segundo e terceiro ano e as de quarto e quinto, em outra. O foco maior foi na Provinha Brasil, que se falou nos erros e acertos dos alunos, em números, quantos alunos acertaram a primeira, quantos a segunda... Deram por escrito... e cada um recebeu a de seus alunos e vimos o que eles erraram e infelizmente foi mais na parte da leitura e interpretação... A gente foi fazendo atividades a partir disso e apresentava para a plenária, para socializar com o colega.

(...)

**Pesquisadora:** E qual tua opinião sobre esse planejamento? Foi proveitoso?

**P1:** Achei que foi proveitoso, foi melhor que nos outros anos que nem esses dados a gente tinha, só devolviam a prova e cada professor fazia do seu jeito, sem orientação.

(...)

**Pesquisadora:** E essas atividades que vocês fizeram? Como eram?

**P2:** As atividades eram aplicáveis, sabe? E as supervisoras ajudaram também, trouxeram imagens e textos xerocados pra gente elaborar os enunciados. A gente ficou com essas atividades sobre a Provinha Brasil e outras sobre umas estratégias de leitura. Era pra criar perguntas de leitura de uma imagem, uma pintura barroca, muito distante do universo da criança da gente... Antes foi falado sobre leitura com uns slides... Até pedi pra elas mandarem pra mim.

(P1, em entrevista sobre o planejamento a respeito da Provinha Brasil)

Exemplo 25:

**P2:** No primeiro momento elas (as supervisoras) entregaram a Provinha e foi discutido o que os meninos erraram nas questões... aí depois pediram pra gente se juntar em grupos pra elaborar questões em cima do que os meninos erraram e isso foi discutido, apresentado na plenária.

**Pesquisadora:** Como eram essas questões? Eram questões pra se trabalhar com os alunos? A gente pode chamar de... propostas de atividades

**P2:** Sim! É.

**Pesquisadora:** Foi difícil de fazer?

**P2:** No começo foi mais difícil, aí elas deram um guia da Provinha Brasil pra gente ter uma ideia.

(...)

**Pesquisadora:** E o que tu achou [sic] comparado aos outros anos? Achou proveitoso esse trato com a Provinha Brasil?

**P2:** Foi proveitoso. Agora...o que também foi discutido foi [sic] os textos...textos muito grandes pra alunos do segundo ano... Muita gente que tava lá também achou os textos grandes... Por isso foi proveitoso, porque antes não tinha tido isso.

(...)

**Pesquisadora:** E as questões que os alunos erraram tinham esses textos

**P2:** Foi.

(...)

Ela (a supervisora S1) disse que iam fazer um simulado com as questões que a gente fez da Provinha... Deve ser pra gente trabalhar com eles (os alunos).

(P2, em entrevista sobre o planejamento a respeito da Provinha Brasil)

A transcrição das falas exposta acima nos mostrou que a descrição de um momento do planejamento foi comum no depoimento das duas professoras: a elaboração das questões baseadas na Provinha. Sobre essa etapa do planejamento, tanto a P1 quanto a P2 demonstraram compreender que as questões deveriam ser elaboradas com base nos erros dos alunos. Ao menos é isso que a P2 deixa claro em sua entrevista quando afirma que a tarefa das professoras foi a de “elaborar questões em cima do que os meninos erraram”. A P1 confirma isso, ao mesmo tempo em que complementa, quando diz que o que eles erraram “foi mais na parte da leitura e interpretação” e que as docentes foram “fazendo atividades a partir disso”. Entendemos que erros de leitura e interpretação não são aqueles relacionados a questões de leitura enquanto decodificação nas quais é avaliada no aluno a habilidade de ler a linguagem em decomposição (sílabas, palavras, frases). São aquelas compostas por “textos muito grandes pra alunos do segundo ano”, conforme destaca a P2 e que ainda, em nossa opinião, requer dos alunos uma leitura interativa, para a qual nem todos eles estariam capacitados a fazer.

Os dados parecem indicar que, ainda que o planejamento tenha apenas procurado capacitar as professoras para elaborarem questões cuja leitura seja interativa (já que uma efetiva capacitação requer mais encontros e um trabalho mais direcionado com as professoras) elas não o fizeram a partir da utilização de textos “grandes”, nos termos da P2, e sim de um convite e de uma tirinha, textos de curta extensão. Assim sendo, as questões com textos maiores continuariam a ser um motivo de erro para os alunos dessas professoras.

Aliás, a P2 atribui a essa discussão sobre a extensão dos textos da Provinha e sua relação com os erros dos alunos o fato de o planejamento ter sido proveitoso. Segundo ela, “antes não tinha tido isso”, o que acaba por confirmar as respostas aqui já analisadas que tanto essa docente quanto a P1 deram em seus questionários. É interessante observar ainda que em sua entrevista a P2 reafirma também a sua concepção de leitura decodificativa quando deixa claro mais uma vez a sua discordância – e a de outras participantes do planejamento – em relação ao tamanho dos textos das questões.

Acreditamos, inclusive, que foi sua concepção de leitura que a impediu mencionar na entrevista a etapa inicial do planejamento: a discussão sobre leitura enquanto interação, etapa que foi lembrada somente pela P1 que, por sua vez, acreditamos assumir em seu discurso essa mesma concepção de interação.

Outro fato lembrado pela P2 foi a referência que uma das supervisoras fez a um simulado que esta pretendia elaborar com as questões do planejamento baseadas na Provinha. Como previu essa professora, a intenção da equipe de supervisão, conforme esta nos esclareceu, era a de que esse simulado, formado por doze das questões construídas no planejamento (no qual não constam as que aqui foram analisadas), fosse organizado, reproduzido para cada uma das professoras de segundo ano e entregue no próximo planejamento didático para ser aplicado com seus alunos. De fato, segundo informações dadas pelas professoras, as supervisoras cumpriram o que fora planejado, entregaram o simulado no planejamento que se seguiu ao da Provinha – quinze dias após este – e que não tratou mais sobre o tema, e sim sobre a construção da matriz curricular bimestral para cada ano do ensino fundamental I. Foi essa entrega que nos motivou a observar também as aulas de leitura que as professoras ministraram logo após esse segundo planejamento. No tópico destinado à análise da observação das aulas, veremos se esse simulado foi ou não levado em conta nas aulas de leitura da P1 e da P2.

Sobre a entrevista da P1, vê-se que ela também achou o planejamento “proveitoso”, mas só no que se refere ao trabalho a partir dos dados da Provinha. Segundo

a docente: “foi melhor que nos outros anos que nem esses dados a gente tinha, só devolviam a prova e cada professor fazia do seu jeito, sem orientação.”

Consideramos como importante mencionar que mesmo sendo alvo de elogios por parte das professoras, o planejamento deixou de reservar um espaço para a discussão sobre a Provinha Brasil e seus efeitos na competência leitora dos alunos. Há apenas a proposta de elaborações de questões nos moldes da Provinha. Isso acaba por nos fazer entender que talvez falte às agentes educadoras um embasamento teórico sobre leitura capaz de fazê-las lançar um olhar crítico para as questões da Provinha.

Na ocasião da sessão reflexiva realizada com as supervisoras elaboradoras do planejamento e, que teve como modelo as etapas sugeridas por Liberali [et all], 2013), estimulamos as supervisoras a pensarem sobre *o que fizeram; por que o fizeram; se o fariam novamente e o que mudariam* em suas ações. Nossa intenção era não apenas de confirmar a informação da P1, mas, principalmente, averiguar se nossa pesquisa tinha sido o fator responsável pelo primeiro planejamento do município sobre a Provinha. Decidimos perguntar às supervisoras sobre o assunto e obtivemos a seguinte resposta:

Exemplo 26:

**Pesquisadora:** Porque vocês resolveram fazer um planejamento mais direcionado à Provinha?

**S2:** Porque... a agente percebeu que nesse [sic] ano CINCO escolas diminuíram os níveis na Provinha... foi aí que a gente decidiu fazer um planejamento só sobre isso, entendeu?

(S2, em trecho da sessão reflexiva)

Ainda que a resposta da supervisora pareça refutar nossa hipótese, os dados numéricos sobre os resultados da Provinha nos últimos anos presentes nas planilhas elaboradas por essas mesmas profissionais, e também por elas disponibilizadas, nos mostraram que foram quatro as escolas que baixaram de nível na primeira versão da



Provinha 2015, em comparação com o ano de 2014, e não cinco, como nos afirmou a S2<sup>10</sup>. Esses dados nos mostraram ainda que não foi a primeira vez em que ocorrera esse fato, pois em comparação com 2013, no ano de 2014 os resultados da primeira versão da Provinha também constataram que quatro escolas diminuíram seus níveis de acertos.

Essas informações nos levam a considerar o planejamento sobre a Provinha realizado em 2015 como um evento episódico, única na história da rede municipal onde a escola foco deste estudo está situada. Também nos faz concluir que fora este nosso estudo o impulsionador de tal ação por parte daquela equipe de supervisão, fato que não vemos como negativo, uma vez que isso reflete a influência positiva da pesquisa acadêmica na educação básica. Dizemos positiva porque, no caso da nossa investigação, foi a nossa presença naquele espaço de pesquisa que impulsionou atitudes ansiadas pelas docentes com relação à Provinha Brasil: um momento destinado a ter essa avaliação como objeto de discussão.

Também levamos à apreciação das supervisoras a crítica que a P1 fez sobre a atividade do planejamento realizada após a discussão sobre perspectivas de leitura. Segundo a professora, a tarefa consistia no seguinte:

Exemplo 26:

Era pra criar perguntas de leitura de uma imagem, uma pintura barroca, muito distante do universo da criança da gente... Antes foi falado sobre leitura com uns slides... Até pedi pra elas mandarem pra mim. (P1, em trecho de entrevista)

E a respeito dessa opinião, a equipe de supervisão disse o seguinte:

Exemplo 27:

Primeiro a gente colocou uma tela pra elas fazerem a leitura a partir dos elementos não verbais, né? ... Aí isso já serviu pra introduzir a discussão que a gente fez depois, sobre... é... as várias perspectivas de leitura. Depois disso, a gente pediu pra elas elaborar [sic] exercícios que...que contemplassem essa discussão (...)

---

<sup>10</sup> O referido documento não foi exposto em anexo para resguardar os nomes das escolas e os índices que estas obtiveram na Provinha entre 2013 e 2015.

A intenção da gente foi trabalhar a capacidade de leitura delas... entendeu? Pra ajudar a trabalhar leitura com os alunos delas. Não era pra trabalhar aquela imagem com eles, não (...)  
Mesmo assim, eu não acho que a gente tinha que mudar isso não... talvez explicar melhor, sei lá... Mas a gente explicou, viu? Achou que tinha ficado claro...

(S1, em trecho de sessão reflexiva)

É perceptível no depoimento da P1 a sua aprovação no que se refere à ação das supervisoras, mas apenas da ação ligada ao repasse da teoria sobre leitura e não da que se refere à prática decorrente dessa teoria. Acreditamos que isso possa ter uma provável explicação: o conhecimento da teoria sobre leitura foi somente reproduzido pelas supervisoras para ser difundido entre as docentes, ou seja, não foi um conhecimento por elas produzido. Já a atividade sobre leitura sugerida no planejamento foi elaborada pela equipe de supervisão e provavelmente foi por essa razão que obteve reprovação por parte da P1, também supervisora, que teria uma *representação social* (MOSCOVICI, 2013) da equipe de supervisão como sendo um de seus pares e, sendo assim, dele não deveria receber orientações ou ordens. Nessa perspectiva, a P1 tenderia a rejeitar toda e qualquer orientação que partisse da equipe de supervisão, algo, claro, que só poderia ser constatado através das observações das aulas dessa docente.

É à análise dessa observação que nos dedicaremos no último tópico deste capítulo, antes, porém, exporemos uma outra forma de tentar analisar a crítica feita pela professora: é através da compreensão do que está envolvido na relação *trabalho prescrito/trabalho realizado*, nos termos de Amigues (2004). Esse autor nos lembra que quando nas relações de trabalho certas ações são prescritas por sujeitos que não conhecem a realidade concreta do ambiente de trabalho, elas tendem a não serem realizadas por aqueles sujeitos que recebem a prescrição. Assim, o fato de a P1 achar a atividade com a tela barroca algo “muito distante do universo” de seus alunos retrata o que Amigues (2004) se propõe a nos explicar. Para a docente, as supervisoras prescreveram uma ação que não pode executada, a considerar a realidade de seus alunos.

Não nos foi disponibilizado nenhum modelo da atividade referida pela professora, não por recusa das agentes da pesquisa, mas porque das atividades feitas no planejamento, as supervisoras só haviam guardado as que mostramos aqui através de fotos. Por isso, nos basearemos apenas no discurso da S2 sobre sua ação, no qual ela tenta deixar claro que a intenção da equipe de supervisoras era a de exercitar nas professoras a proficiência leitora destas, de fazer as professoras se reconhecerem enquanto leitoras que são, já que para ensinar sobre leitura, em qualquer que seja a perspectiva, é preciso também ser leitor.

Concordamos com essa opinião, pois acreditamos que não é possível se ensinar sobre aquilo que não se sabe. O que nos parece é que esse objetivo foi mal compreendido pela P1 porque, de fato, se a intenção era a de formar leitoras, talvez coubesse melhor às professoras a tarefa de responder questões de leitura sob a orientação das supervisoras e não a tarefa de elaborar tais questões. Se eram as professoras quem estavam cumprindo o papel de elaboradoras de questões, o papel de leitor deveria ser ocupado por seus alunos, já que são a eles a quem são dirigidas as atividades produzidas pelas docentes. Vendo por esse lado, é natural que a P1 acredite que seriam os seus alunos os prováveis leitores da tela barroca apresentada no planejamento.

Nesse sentido, é quase certo que esse tipo de prática não fará parte das aulas de leitura da P1, não sem que seja por ela adaptada. Convém que investiguemos se as práticas de ensino de leitura que estiveram presentes nas salas de aula da P1 e da P2 levaram em conta o que foi discutido no planejamento: os resultados da Provinha Brasil sobre os erros das questões com textos extensos e a ação de assumir a concepção de leitura como interação através da metodologia da Provinha Brasil. São, portanto, aspectos que refletem o efeito retroativo da Provinha no planejamento. Vejamos, na seção a seguir, como eles se manifestam na sala de aula.

### *3.2.2 A Provinha Brasil na sala de aula.*

As aulas que iremos descrever a partir de anotações das nossas observações de campo foram ministradas na semana que se sucedeu ao planejamento sobre a Provinha, uma semana que se resumiu a quatro dias letivos, devido a um feriado municipal. Estivemos presentes nas salas de aula da P1 e da P2 e o quadro que exporemos abaixo descreve todos os conteúdos didáticos tratados por essas docentes durante esses quatro dias e não apenas os relativos ao ensino de leitura, estes, porém, estão em destaque (negrito) no quadro. Decidimos não fazer a descrição dos conteúdos somente de leitura com a intenção de que nosso leitor possa observar em que proporção eles se deram nas aulas em comparação com os demais conteúdos. Para efeito de descrição e análise, também os conteúdos de escrita foram considerados, uma vez que para nós, assim como para a Provinha Brasil, a relação entre leitura e escrita é direta e necessária.

Vejamos inicialmente o conjunto de aulas ministrado pela P1:

Quadro VI – Conjunto de aulas da P1 observadas pós-planejamento sobre a Provinha Brasil. Adaptado a partir da proposta de *definição da estrutura esquemática global de uma aula* (MATÊNCIO, 2001)

| ETAPAS     | AULAS                | ABERTURA  | PREPARAÇÃO  | DESENVOLVIMENTO  | CONCLUSÃO   |
|------------|----------------------|---|---|--|---|
| DESCRIBÇÃO | 1º DIA<br>(13/07/15) | Leitura de paradidático feita por aluno e seguida de perguntas sobre o nome de autor e letras usadas para escrevê-lo.   | Discussão sobre o alfabeto (quantidade de letras e ênfase, no som arbitrário de algumas, como o G).<br>Questionamentos orais sobre a escrita da palavra GELADEIRA, que uma aluna escreve no quadro com J. | Exposição oral e escrita da “família” silábica do G.<br>Cópia no quadro de 7 questões que focam sons do G nas palavras; nº de sílabas, de letras, de vogais e consoantes de GELADEIRA, a ilustração desse objeto e escrita do cômodo da casa em que se encontra. Correção coletiva das questões.   | Leitura feita pelos alunos em grupos (de dois alunos) e sozinhos de histórias contidas em livros didáticos e paradidáticos da sala com audições e/ou intervenções feitas pela professora.           |
|            | 2º DIA<br>(14/07/15) | Audições individuais, por parte da professora, das histórias feitas pelos alunos. Correções e intervenções na pronúncia de letras, palavras e trechos inteiros. | Escrita no quadro do nome da escola e, a partir desta, enfoque à escrita de palavras, valores sonoros de letras, arbitrariedades dessas sonoridades, número de letras e de sílabas das palavras.          | Em aula regular, na sala da turma:<br><br>Ilustração no quadro de uma menina, uma galinha e duas cestas de ovos. A esse desenho, segue um enunciado – <i>Conte uma história de acordo com a cena</i> – e três questionamentos: <i>quantas cestas a menina usou? quantos ovos há nas cestas juntas? se a galinha botar um ovo por dia, quantos botar em cinco dias?</i> A correção das respostas a essas questões é feita de forma coletiva e dialogada com enfoque no aspecto matemático das diferentes estratégias de resolução.<br>As histórias produzidas pelos alunos nessa atividade são lidas por eles para toda a turma e comentadas pela professora.<br><br>Em aula de reforço, na sala ao lado:<br><br>A alguns alunos da P1 que não leem convencionalmente é solicitado pela professora de reforço, que estes escrevam no quadro e de forma individual, os seus nomes, o alfabeto e palavras diversas. | Leitura compartilhada de histórias curtas retiradas de livros didáticos da professora na qual há estímulo à elaboração/verificação de hipóteses, utilização de conhecimentos de mundo e inferências |

Quadro VI – Conjunto de aulas da P1 observadas pós-planejamento sobre a Província Brasil. Adaptado a partir da proposta de *definição da estrutura esquemática global de uma aula* (MATÊNCIO, 2001)

| ETAPAS                       | AULAS                | ABERTURA   | PREPARAÇÃO   | DESENVOLVIMENTO   | CONCLUSÃO   |
|------------------------------|----------------------|--|--|---|---|
| FUNÇÃO DIDÁTICA PRIVILEGIADA | 3º DIA<br>(15/07/15) | Solicitação aos alunos de escrita de palavras diversas no quadro com foco em convenções ortográficas e número de sílabas.  | Elaboração de tarefa de no quadro contendo os seguintes enunciados:<br>1. Distribua igualmente 6 bolões nas duas camisetas abaixo/2. Assinale com quantas camisetas cada uma ficará/3. A palavra camiseta é:<br>( ) monossílabo,<br>( ) dissílabo [...]4. Escreva duas palavras dissílabas e duas trissílabas. Durante a escrita de algumas sílabas iniciais desses enunciados, os alunos são levados a adivinharem as restantes, bem como a refletir sobre o uso arbitrário de letras (como o S, que em camiseta tem som de Z). | Em aula regular, na sala da turma:<br><br>Exposição do assunto <i>classificação das palavras quanto ao número de sílabas</i> através da correção coletiva da tarefa feita quadro.<br><br>Em aula de reforço, na sala ao lado:<br><br><b>Quatro alunos que não leem convencionalmente (um do segundo ano) são levados a escreverem no quadro palavras diversas e a refletirem sobre essa escrita.</b> Lhes são apresentadas algumas das “famílias” silábicas presentes nessas mesmas palavras.   | Leitura compartilhada feita pela professora da fábula retirada de um livro didático. Durante a leitura, os alunos são levados a fazer inferências, a ativar seu conhecimento de mundo e a relacionar questões tratadas no texto com as de suas realidades. Também são formuladas e testadas hipóteses e trabalhadas a polissemia de algumas palavras. |
|                              | 4º DIA<br>(17/07/15) | Escolha de livros didáticos e paradidáticos feita pelos alunos e leitura individual e em voz alta também feita por eles para toda a sala e com intervenções da professora nos trechos em que há inadequações de decodificação, pronúncia e entonação, aspectos que comprometem a compreensão das histórias lidas na ocasião. | Esclarecimentos orais e exemplos escritos sobre as dúvidas demonstradas pelos alunos a partir das leituras feitas na abertura da aula: <i>e/é; o com som de u; r no final de palavras.</i>   | Leitura compartilhada do texto “ <i>Família alegria</i> ”, através da ativação de conhecimentos de mundo e da relação de aspectos do texto com a realidade dos alunos. Após leitura, há a solicitação oral de que os alunos ilustrem e contem a história de uma família alegre. <b>Por escrito, no quadro, são elaborados os seguintes enunciados: <i>represente uma família alegre / complete com a letra R: cola__; canta__; volta__ [...]. A correção das respostas desse último enunciado é feita de forma coletiva e com base na reflexão do valor semântico que as palavras adquirem com e sem o R final.</i></b> | Leitura em voz alta e individual, feita pelos alunos, de todos os textos por eles produzidos e que retratam uma família alegre.   |

(Fonte: Pesquisadora)

Com exceção do terceiro dia de aula observado, o quadro nos mostra que a P1 costuma iniciar suas aulas com a leitura de paradidáticos feita pelos alunos. A partir de inadequações de pronúncia e decodificação apresentadas nessa leitura, ela costuma intervir auxiliando, individualmente, nas dificuldades dos alunos e, ao menos em dois dos dias observados, o primeiro e o quarto, são essas dificuldades que motivam a realização das atividades na etapa de *preparação* da aula. Como se pode perceber, são atividades que enfocam, especialmente, a aprendizagem de convenções ortográficas através da discussão sobre o uso de letras cujo som parece arbitrário nas palavras. Essas atividades se estendem, em dois dias, para a etapa de *desenvolvimento* da aula, bem como para as aulas de reforço dirigidas a alguns alunos da turma. As aulas de reforço também enfocam a apresentação de “famílias” silábicas a partir da escrita e leitura de palavras e nomes próprios. Trata-se de atividades que objetivam a apropriação do sistema de escrita alfabética, centradas, portanto, na concepção de leitura enquanto decodificação que estão presentes em doze das dezenove atividades de leitura e escrita observadas no quadro de aulas da P1.

Duas dessas dezenove atividades descritas basearam-se em um conteúdo gramatical – classificação das palavras quanto ao número de sílabas – e outras duas na leitura com um fim em si mesma. Foi o caso das atividades em que o aluno era levado a escrever histórias somente para que fossem lidas para seus colegas de sala e para a professora.

Somente três dessas atividades enfocaram a concepção de leitura enquanto interação, isso leva a comprovar que, mesmo adepta da concepção de leitura como interação, a P1 parece considerar também como necessário o ensino da linguagem através da decodificação e o usa em maior proporção, tal como ocorre na Provinha. Uma das atividades de leitura interativa ocorreu na etapa de *desenvolvimento* da aula do quarto dia, quando a P1 procura ativar nos alunos o conhecimento de mundo e a leitura de aspectos extratextuais da história “Família alegria”. Já as outras duas atividades ocorreram na etapa

de *conclusão* das aulas em que a P1 explora estratégias interativas de leitura, como o uso de *inferência* e a formulação/refutação de *hipóteses* sobre os textos que ela lê em voz alta para a turma. A execução dessa atividade de leitura foi feita toda dessa forma, sem que os alunos tivessem contato com o texto escrito ou com imagens que o acompanham no livro, o que os impediu de explorar a estratégia da *antecipação*, por exemplo, a partir da leitura de aspectos gráficos que complementam um texto.

É importante mencionar, inclusive, que o estímulo ao uso das estratégias de leitura ocorreu de forma um tanto quanto exagerada por parte da professora, a ponto de os alunos parecerem sentir dificuldade de responder a questionamentos ligados ao enredo do texto lido, pois a professora, por vezes, deixava-o de lado para tentar formular hipóteses ou usar inferências sobre os fatos nele narrados. Apesar disso, trata-se de uma prática que se aproxima de uma das que foi realizada no planejamento, na qual houve a formulação de questões de leitura interativa a partir de uma imagem barroca. De fato, a professora formula questões que enfocam o uso de estratégias interativas de leitura, no entanto, ela o faz oralmente, diferente do que fora sugerido e realizado no planejamento.

O fato das atividades de leitura enquanto interação terem ocorrido sempre de forma oral também desconsidera os resultados da Provinha divulgados pelas supervisoras a respeito de que os erros dos alunos incidiram nas questões nas quais há textos mais extensos. Consideramos os textos trabalhados pela P1 como sendo extensos, como os usados pela Provinha, mas nesta, eles aparecem de forma escrita para que o próprio aluno assuma o papel de lê-lo e até mesmo o(a) aplicador(a) é impedido de fazê-lo. Nas aulas observadas, a P1 foi quem, de certa forma, leu os textos e a seus alunos coube assumir o papel de co-leitores.

Também um outro aspecto abordado no planejamento foi desconsiderado pela P1: a formulação de atividades com base nos modelos da Provinha Brasil. Durante as aulas observadas, apenas uma atividade se realizou nos moldes da Provinha, a que enfocou a leitura como decodificação e não como interação, como difundido pelas supervisoras.



Referimo-nos à atividade de escrita da palavra GELADEIRA, em que uma das questões traz o seguinte enunciado: “Assinale a palavra em que o G tem o mesmo som que tem na palavra geladeira.”. Trata-se de um enunciado frequentemente usado nas questões da Provinha na parte em que se avalia no aluno a apropriação do sistema de escrita, tal como fazia a professora no momento em que aplicava a atividade. Aliás, esse nos pareceu ser o único momento das aulas de leitura observadas em que a professora apoiou-se em um aspecto relativo à Provinha Brasil.

Na intenção de justificar esse fato e, mais precisamente, o de não aplicar em sala questões baseadas na Provinha, como propuseram as supervisoras, que distribuíram xérox de textos com as professoras, a professora nos afirmou que

Exemplo 28:

... É que para usar aquelas imagens e aqueles textos tem que scanear, tirar xérox e o tempo da gente não dá... Eu gosto mesmo é que meus alunos usem o caderno, escrevam... Os pais também cobram isso, viu? E os próprios alunos também não gostam de folhas soltas, não. Às vezes o lixo fica cheio porque eles jogam tudo fora.

(P1 em trecho da *periferia* da entrevista sobre o planejamento)

O discurso da professora nos faz compreender que ela não aplica em sala os modelos de questões sugeridos no planejamento, não apenas pela *representação social* que ela tem da equipe de supervisoras, nem somente pela não relação entre o que lhe é *prescrito* e o que a sua realidade lhe permite *realizar*, mas, principalmente, por uma questão daquilo que chamamos de *sobrevivência profissional*. Trata-se de uma professora que atua nos dois turnos, manhã e tarde, em municípios distintos e que necessita fazer esse deslocamento em curto espaço de tempo e através de transporte público. Isso já serviria para justificar a afirmação da docente de que não dispõe de tempo suficiente para fazer cópias de textos de imagens, não fosse a sua necessidade de manter ocupados seus dezoito alunos, não apenas do segundo ano, mas também de outras séries. O fato de ela fazer com que eles usem os cadernos para copiar suas atividades, ao invés de recebê-las

xerocadas, antes de ser uma exigência dos pais, é mais uma estratégia de *sobrevivência profissional*. Isso também acaba por nos fazer compreender porque a P1 não diferencia em sua sala o ensino dado aos alunos do segundo ano do que é oferecido aos alunos de outras séries. Também nos faz entender porque, mesmo parecendo ser adepta da concepção de leitura enquanto interação, ela aparece em menor quantidade em suas aulas. Trata-se de uma concepção que, para ser didatizada em práticas de ensino de leitura, requer tempo e trabalho.

Infelizmente, como já sabemos, esses problemas de sobrevivência profissional que afetam profundamente o ensino de leitura não são enfrentados somente pela P1. Cabe-nos analisar se eles também impedem que o efeito retroativo aconteça também nas aulas da segunda docente participante do nosso estudo.

Vejamos o quadro descritivo das aulas da P2:

Quadro VII – Conjunto de aulas da P2 observadas pós-planejamento sobre a Provinha Brasil. Adaptado a partir da proposta de *definição da estrutura esquemática global de uma aula* (MATÊNCIO, 2001)

| ETAPAS                  | AULAS                | ABERTURA   | PREPARAÇÃO  | DESENVOLVIMENTO  | CONCLUSÃO  |
|-------------------------|----------------------|--|---|--|--|
| DESCRIÇÃO               |                      |  | Escrita no quadro, por parte da professora, com intervenção de alguns alunos, do alfabeto cursivo. As vogais, também apontadas por algumas crianças, são destacadas com círculos.   | Proposta de escrita do nome da escola, com letra cursiva, por parte dos alunos, individualmente em seus cadernos e com o auxílio da professora. Escrita no quadro do seguinte enunciado: <b>“Vamos escrever palavras com as letras do alfabeto?”</b> . Escrita no quadro de uma palavra para cada letra, com a ajuda (solicitada) de alguns alunos. Solicitação de cópia de todas as palavras formadas. Entrega de tarefa xerocada contendo o <b>“Alfabeto gostoso”</b> , palavras de A a Z que nomeiam comidas e seguido do seguinte enunciado: <b>“Copie nos espaços abaixo quatro palavras preferidas por você do alfabeto gostoso”, que os alunos são solicitados a responder.</b> | Solicitação de pintura das tarefas xerocadas concluídas e auxílio por parte da professora aos alunos que não a concluíram sozinhos. Orientações para que a terminem em casa.   |
| F U N Ç Ã O             | 1º DIA<br>(13/07/15) |  |   |  |  |
| D I D Á T I C A         |                      | Questionamentos sobre as iniciais dos nomes de cada aluno da sala, afixados em cartaz na parede: <b>“Quantos colegas têm o nome começado com A? (...)”. Audição seguida de intervenções ligadas à pronúncia e decodificação, por parte da professora, das palavras feitas por alguns alunos e entregues no dia anterior.</b> | Distribuição com os alunos de fichas de papel enumeradas de 1 a 10. Questionamentos sobre os números recebidos por cada um. Entrega de palitos de picolé para que cada aluno represente, através deles, o número recebido na ficha. | Entrega de tarefa xerocada na qual os alunos devem continuar três seqüências numéricas: de 3 a 49, de 50 a 69 e de 49 a 69 com números intercalados. <b>“Reprodução”</b> de parte da tarefa no quadro e escrita de respostas à primeira seqüência de números, feita com auxílio de alguns (poucos) alunos. Auxílio à maioria dos alunos para a resolução da tarefa. Escrita no quadro o seguinte enunciado: <b>“Desenhe a quantidade de objetos pedidos: 8 _____; 4 _____(...)”</b>  | Orientações que as tarefas que não foram terminadas em sala, sejam feitas em casa. Entrega de mais uma tarefa xerocada com três grupos de imagens de animais e outros objetos seguidos de seguinte enunciado: <b>“Observe as cenas e escreva o número correspondente à quantidade de elementos”.</b> |
| P R I V I L E G I A D A | 2º DIA<br>(14/07/15) |  |   |  |  |

Quadro VII – Conjunto de aulas da P2 observadas pós-planejamento sobre a Provínia Brasil. Adaptado a partir da proposta de *definição da estrutura esquemática global de uma aula* (MATÊNCIO, 2001)

| ETAPAS                  | AULAS                | ABERTURA   | PREPARAÇÃO  | DESENVOLVIMENTO   | CONCLUSÃO   |
|-------------------------|----------------------|--|---|---|---|
| DESCRIÇÃO               |                      |  |   |   |   |
| F U N Ç Ã O             | 3º DIA<br>(15/07/15) |  | Distribuição de figuras em papel a todos os alunos e solicitação de que eles digam oralmente com que letra/sílaba começa a figura recebida. | <b>Colagem das figuras em cartaz no qual estão escritos os nomes de cada uma a partir da pergunta "Onde está o nome de sua figura?".</b> Leitura coletiva das palavras do cartaz com enfoque na quantidade de sílabas de cada uma através do seguinte questionamento oral por parte da professora: "Quantas vezes eu abro a boca pra pronunciar essa palavra? <b>Entrega de tarefa xerocada com três questões a partir de versões da Provínia Brasil e que aborda número de sílabas, letra inicial e sílaba inicial de três figuras de animais. Orientações para respostas a essa tarefa dadas individualmente a cada aluno e a grupo de dois.</b> Escrita de enunciado no quadro: "Separe as sílabas e escreva o número de sílabas das palavras" (do cartaz construído com figuras). <b>Para um grupo de alunos, solicitação de cópia do nome deles no caderno a partir de cartaz afixado na parede.</b> | Leitura compartilhada feita pela professora da fábula retirada de um livro didático. Durante a leitura, os alunos são levados a fazer inferências, a ativar seu conhecimento de mundo e a relacionar questões tratadas no texto com as de suas realidades. Também são formuladas e testadas hipóteses e trabalhadas a polissemia de algumas palavras. |
| D I D Á T I C A         |                      |  |   |   |   |
| P R I V I L E G I A D A | 4º DIA<br>(17/07/15) | Leitura imediata (primordialmente) e verbal de texto, feita pela professora – xerox de panfleto instrucional sobre a Dengue que compõe a questão 13 da versão 2015 da Provínia Brasil Observações orais feitas a partir de comentários dos alunos sobre os cuidados para prevenir a doença. Resposta coletiva à pergunta do enunciado que se segue ao texto e que se refere à função do mesmo. Esclarecimento oral feito pela professora de que se trata de um texto retirado da Provínia e que alguns alunos erraram. | Escrita no quadro, com ajuda dos alunos, de sequência numérica de 1 a 31.   | Entrega de tarefa xerocada contendo espaços em branco para os alunos preencherem com números que formem a sequência entre 41 a 59. Na mesma tarefa os alunos são solicitados a escrever os antecessores e os sucessores de números "da casa do 40" e "da casa do 50". Entrega de uma segunda tarefa com o seguinte enunciado: "Em cada linha, pinte a quantidade de elementos indicada pelos números", (os números são 6, 3, 5, 4, 2). A intervenção para a resposta a essas tarefas é feita pela professora a cada aluno individualmente e pela ordem de entrega. Terceira tarefa: <b>Cópia do quadro – nome da escola e escrita de 10 numerais aleatórios por extenso.</b>  | Retomada da intervenção individual feita com os alunos para conclusão das respostas às tarefas.   |

(Fonte: Pesquisadora)

Tal como ocorreu nas aulas da P1, o quadro acima nos mostra que a P2 também priorizou a leitura enquanto decodificação em suas aulas, e em proporção ainda mais significativa. Foram aplicadas onze atividades de leitura/escrita, dessas, dez enfocaram a leitura enquanto decodificação, pois trataram sobre a escrita e cópia de nomes; da aprendizagem do alfabeto; das iniciais de palavras e da relação imagem/letra inicial. Somente uma pode ser enquadrada dentro de uma perspectiva interativa de leitura: é a atividade que se refere à questão treze da Provinha Brasil (a do panfleto sobre a dengue), já analisada neste capítulo e que compõe o quadro de questões interativas da Provinha, por avaliar no aluno a sua habilidade de usar estratégias de leitura como o *conhecimento de mundo* e a *antecipação*.

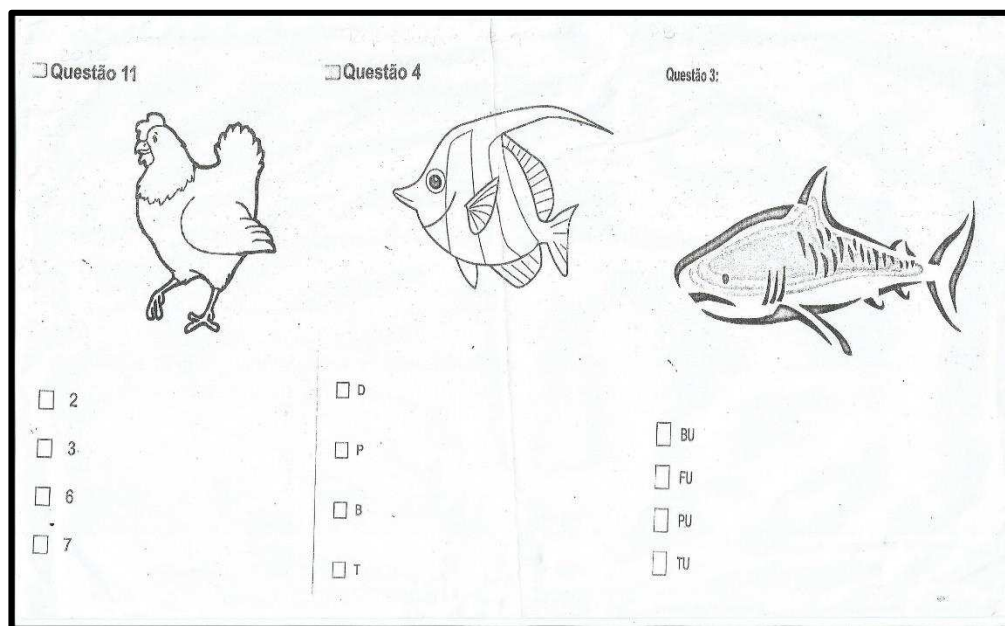
De acordo com a observação que fizemos da exploração dessa questão na sala da P1, essas estratégias de leitura só nos pareceram ser utilizadas pelos poucos alunos que já sabiam ler – cerca de quatro, em um universo de dezessete, no qual somente três eram do segundo ano do ensino fundamental. Os demais que ainda não liam convencionalmente, esperaram orientações individuais da professora, orientações essas que, no caso de alguns alunos, se resumiram a um simples “*marque um X aqui!*”.

Esse trato da professora com a referida questão nos trouxe duas percepções: a primeira, é a de que talvez a sua utilização pela P2 tenha se dado somente em função de nossa presença em sua sala de aula. A segunda, é a de que a P2 parece não saber *didatizar* a concepção interativa de leitura de forma a transformá-la em atividades que explorem o ensino de estratégias de leitura.

Além dessa, houve outra questão na qual ela reproduziu e entregou aos alunos três questões de leitura decodificativa na mesma folha.

Uma questão é da versão 2015 da prova e duas são de anos anteriores. Vejamos:

## Exemplo 29:



(Atividade aplicada pela P2 com base na Provinha Brasil)

Trata-se de atividades que exploram, respectivamente, o número de sílabas, a letra inicial e a sílaba inicial das palavras que se referem às figuras de uma galinha, um peixe e um tubarão. A prática de “orientar” individualmente os alunos que não sabiam ler a atividade nos parece ser comum na sala da P2. No caso da questão 11 dessa atividade específica, que é a primeira questão a parecer à esquerda da folha, a professora, durante orientação, nem sempre utilizou o termo *sílaba* para explicar ao aluno o que ele deveria responder na questão. Indagações como “*quantas vezes eu abro a boca?*” ou “*quantos pedaços têm?*” eram usadas pela docente para perguntar ao aluno sobre o número de sílabas da palavra *galinha*. São, no entanto, maneiras diferentes daquela encontrada no Guia de Aplicação Provinha, que orienta o(a) aplicador(a) a usar a palavra *sílaba* ao ditar os enunciados, e não outras de mesmo sentido.

Esse fato pode influenciar negativamente no desempenho de muitos dos alunos da P2 na segunda versão da Provinha, uma vez que em sua aplicação será mencionado o termo *sílaba*, que é desconhecido por eles. Talvez essa reflexão sirva para uma justificativa

da reivindicação da P1 para que a Provinha seja aplicada pelo próprio professor da turma de segundo ano, cuja linguagem seu aluno já conhece.

Também a orientação para a resposta às duas outras questões da atividade não seguiu o que consta nas normas de aplicação da Provinha: na questão 4 (que deveria ter sido enumerada com um 2, para evitar confundir o aluno) a P2 perguntou aos seus alunos *com que letra começa a palavra peixe* e não *a inicial da palavra*, como sugere a Provinha. Na questão 3, a prova questiona o aluno sobre a sílaba inicial da palavra *tubarão*, com orientação para que nenhuma das sílabas das alternativas seja pronunciada, já a P2 pediu para que os alunos apontassem “com qual desses pedacinhos” começava a palavra, lendo para eles cada uma das alternativas.

Essa questão, assim como a outra retirada da Provinha e algumas das demais descritas no quadro de aulas da P2, foram aplicadas com todos os alunos, indistintamente, sem que houvesse a divisão entre séries. Isso nos mostra que na sala da P2 o efeito retroativo das questões da Provinha não se reflete apenas no ensino de leitura para os alunos do segundo ano (que somam um total de três na turma) e para quem a prova se destina.

Acreditamos que isso ocorra, primeiro, por se tratar uma estratégia usada em função das necessidades de aprendizagem em leitura da maioria dos alunos da turma da P2; segundo, por ser também uma estratégia de *sobrevivência profissional* por parte dessa docente para quem se torna mais prático aplicar uma só atividade com todos os seus alunos ao mesmo tempo. Diferente da P1, a maioria das atividades da P2 são xerocadas e entregues aos alunos, uma prática que pode ser explicada, talvez, pela maior quantidade de tempo de que dispõe esta docente, em comparação à P1, já que ela só ministra aulas em um único expediente.

A divisão entre grupos de alunos através da distinção de tarefas até existiu na sala de aula da P2, mas não em função das séries a que os alunos pertencem, mas em função do nível de alfabetização desses: os que sabem e os que não sabem ler. Atividades de

cópia de nomes próprios como a que é descrita do quadro de aulas da P2, por exemplo, foram direcionadas só aos alunos que sequer se encontram no nível silábico de escrita, muitas vezes, é certo, com o objetivo único de mantê-los ocupados, considerando o fato de não haver na escola sequer um momento destinado à recreação dos alunos daquela turma. Trata-se também de mais uma das estratégias de *sobrevivência profissional*, se considerarmos também a ausência de autonomia demonstrada pela maioria daqueles alunos que parecem não dar ouvidos às orientações de atividade dadas de forma coletiva pela professora da turma. São alunos que esperam que a P2 vá até suas carteiras orientá-los na execução das tarefas e entendemos que talvez a professora veja como sendo mais fácil orientar individualmente as atividades de natureza decodificativa do que as do tipo interativa.

Diante do exposto, percebe-se que, ou por *sobrevivência* ou ainda por não saber fazer diferente, ou por não querer fazer, devido à sua concepção de leitura, há nas aulas da P2 a adesão explícita à concepção de leitura enquanto decodificação, por essa razão, a P2 não levou para sua sala de aula nenhuma das orientações dadas pela equipe de supervisão no planejamento sobre a Provinha Brasil: as atividades baseadas na concepção interativa de leitura, a partir ou não dos modelos da Provinha. Também não considerou que os erros mais cometidos pelos alunos foram aqueles relacionados a questões com textos extensos e que ela mesma citou em sua entrevista. Isso nos leva a compreender que talvez às críticas da P2 a essas questões baseiem-se na ideia de que elas não deveriam fazer parte da Provinha, assim como não fizeram parte de suas aulas. Entendemos que, para ela, a Provinha Brasil deveria avaliar nos alunos apenas as habilidades decodificativas de leitura.

Finalizamos a análise das aulas da P2 com o registro de que o simulado<sup>11</sup> com as questões da Provinha citado por ela em sua entrevista foi finalizado e entregue às

---

<sup>11</sup> Devido a não utilização do simulado por parte das professoras, suas questões não foram analisadas neste estudo.



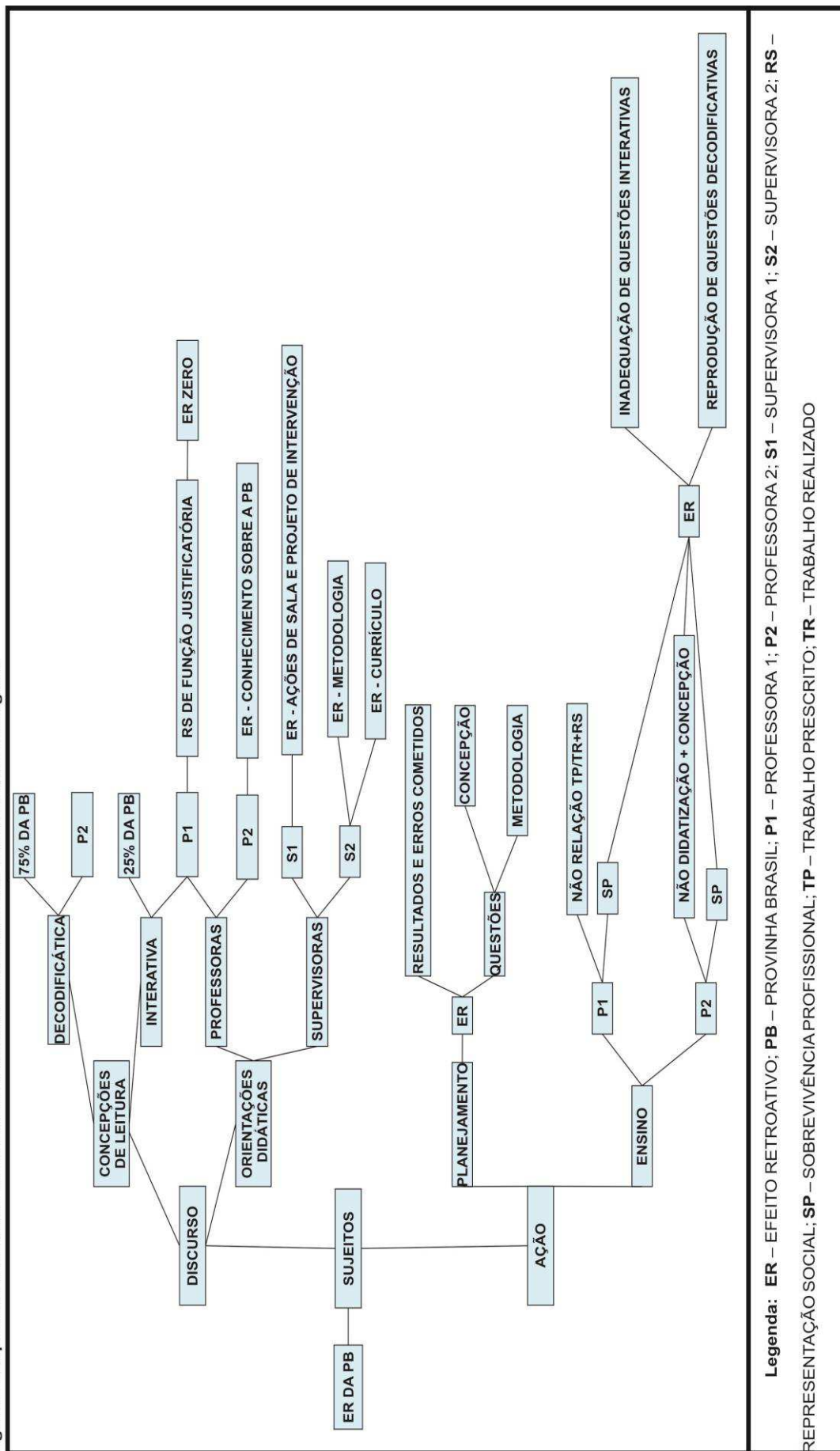
professoras no planejamento posterior ao da Provinha Brasil, conforme prometido pelas supervisoras. Não houve, no entanto, a utilização de nenhuma das doze questões desse simulado nas aulas de leitura ministradas pela P2 nem pela P1 após sua entrega, mesmo que, conforme sabemos, a escola ou mesmo a secretaria de educação se dispusesse a reproduzir todo ele para os seus alunos. Nesse caso, as professoras sequer precisariam scanear os textos ou as imagens para elaborar questões, uma vez que estas já estariam prontas e disponíveis para serem aplicadas (e por elas mesmas!) com seus alunos.

Levando em conta esse fato, voltamos a afirmar que a *sobrevivência profissional* pode acabar por trazer consequências negativas à simples tentativa de tornar um ensino favorável à proficiência leitora, nos termos de Kleimam (1997, 2002).

### **3.3 Sistematização dos dados analisados e classificação do efeito retroativo da Provinha**

Procuramos ilustrar neste tópico todos os dados analisados de forma a organizá-los estrutural e hierarquicamente e obtivemos a seguinte figura:

Figura 1 – Aspectos envolvidos no efeito retroativo da Provinha Brasil no contexto investigado



**Legenda:** ER – EFEITO RETROATIVO; PB – PROVINHA BRASIL; P1 – PROFESSORA 1; P2 – PROFESSORA 2; S1 – SUPERVISORA 1; S2 – SUPERVISORA 2; RS – REPRESENTAÇÃO SOCIAL; SP – SOBREVIVÊNCIA PROFISSIONAL; TP – TRABALHO PRESCRITO; TR – TRABALHO REALIZADO

(Fonte: Pesquisadora)

Buscamos mostrar através dessa imagem que nossos dados acabaram por comprovar que o efeito retroativo da Provinha Brasil, assim como o de qualquer outra avaliação, não pode ser investigado sem que se leve em conta as particularidades dos *sujeitos* que nele estão envolvidos. São essas particularidades que, especialmente em contextos complexos como é possível se ver na área da educação, nos fazem compreender melhor as manifestações do efeito retroativo que, por sua vez, se dão através dos *discursos* dos sujeitos sobre seu posicionamento e sua *ação*, bem como por essas ações propriamente ditas.

Os discursos das professoras participantes do nosso estudo nos trouxeram a percepção de que o efeito retroativo da Provinha era um fenômeno no qual estavam envolvidas as suas *concepções de leitura* e as suas opiniões sobre as *orientações didáticas* por parte das supervisoras. Sobre as concepções de leitura, os discursos das docentes demonstraram que a professora 2 pareceu ser adepta da leitura enquanto decodificação, a que se dá em maior proporção na Provinha (75%). Já a professora 1, demonstrou ver como mais adequada a leitura enquanto atividade de interação, também presente na prova, só que em menor quantidade de questões (25%).

A respeito das orientações didáticas, as analisamos através dos discursos não apenas dessas professoras, mas também de quem partiram essas orientações – as supervisoras. Na visão das primeiras, tivemos que nas orientações didáticas o efeito retrativo para a P1 é inexistente ou *zero*, devido à *representação social de função justificatória* que esta tem das supervisoras, uma vez que o fato da P1 as identificar como um de seus pares justifica sua ideia de que as orientações que recebe por parte delas são inexistentes. Já a P2 reconheceu que houve efeito retroativo da Provinha quando os *conhecimentos sobre essa avaliação* lhe foram passados pela supervisoras. Sobre o discurso destas, os dados nos mostraram que, segundo a S1, ela orienta para que haja efeito retroativo da prova nas *ações de sala de aula e em projetos de intervenção* de leitura que deverão se inspirar nos resultados da Provinha. Já a S2 disse orientar no sentido de

que o efeito retroativo se dê na metodologia das questões usadas em sala e no currículo usado para o segundo ano.

Os dados referentes ao plano da ação das supervisoras (o planejamento) nos mostraram que houve a presença de efeito retroativo da Provinha uma vez que foi essa avaliação quem o tematizou, bem com suas etapas – análise dos resultados e erros cometidos e elaboração de questões baseadas da concepção interativa e na metodologia da Provinha. No que se refere à ação das professoras (o ensino), vimos que houve a presença de efeito retroativo da Provinha tanto nas aulas da P1, quanto nas da P2, só que de forma diversa da orientada pelas supervisoras e do que propõe a prova. As duas docentes aplicaram em suas salas atividades de leitura como interação, mas de forma inadequada, e também reproduziram as atividades de decodificação da Provinha. Percebemos que no caso da P1, estão envolvidos nesse efeito retroativo fatores como a não relação entre o trabalho prescrito e o realizado e a representação social que esta tem da supervisão, bem como questões relativas à sua sobrevivência profissional. Já no caso da P2, a não didatização da concepção de leitura interativa e também aspectos referentes à essa sobrevivência, bem como à sua concepção de leitura, impedem que o efeito retroativo da Provinha se dê como espera o seu elaborador – o MEC, já que as aulas de leitura pouco se baseiam nos modelos estabelecidos pela prova e em nada com os diagnósticos trazidos por seus resultados.

O resultado dessa análise nos autoriza a classificar, à luz de Scaramucci (2004), o efeito retroativo da Provinha, no contexto investigado, da seguinte forma:

1) Quanto à *intensidade*, ele pode ser considerado *forte* em relação ao planejamento didático, pois determinou grande parte das atividades nele realizadas e, inclusive, motivou a sua realização. Em relação ao ensino, é um efeito retroativo *fraco*, visto que influenciou apenas a minoria das ações de sala de aula.

2) Quanto à *extensão*, dizemos se tratar de um efeito retroativo de *curta* duração, pois em relação ao planejamento, ele influenciou apenas um dos encontros didáticos e,

quanto ao ensino, influenciou, só que em pequena proporção, somente os quatro primeiros dias de aula subsequentes a esse planejamento. Podemos afirmar isso porque observamos também as aulas ministradas após um segundo planejamento com outro tema e vimos que sequer um simulado sobre a Provinha entregue nessa ocasião, foi aplicado com os alunos.

3) Quanto à *validade* (WATANABE, 2004 apud SCARAMUCCI, 2004), se trata de um efeito retroativo de valor *positivo*, tendo em vista que sua influência incidiu diretamente nas *ações didáticas* tanto do planejamento, quanto do ensino, ainda que não tenha influenciado adequadamente no *produto* dessas ações – a aprendizagem (BAILEY, 1996 apud pareça SCARAMUCCI, 2004).

Essa nossa última afirmação – a de que o efeito retroativo não influenciou adequadamente a aprendizagem, baseia-se no fato de que, com relação ao planejamento, ainda que a Provinha tenha estado presente na concepção de leitura e na metodologia das atividades elaboradas pelas professoras, essa elaboração não levou em conta o diagnóstico feito a partir dos resultados da prova. Referimo-nos aqui aos erros que os alunos mais cometeram: às questões compostas por textos extensos.

Ainda que esses erros tenham motivado uma discussão não antes ocorrida na rede de ensino pesquisada, segundo depoimento das próprias professoras participantes, nossos dados revelaram que eles não serviram para motivar orientações didáticas, nem tampouco ações de sala de aula capazes de, ao menos, minimizá-los.

Vendo por esse lado, reformulamos aqui a ideia que Watanabe (2004 apud SCARAMUCCI, 2004), tem sobre a *validade* de um efeito retroativo e dizemos que, no contexto que investigamos, esse efeito é, de fato, *positivo*, pois exerceu influência nas orientações por parte das supervisoras e, em menor proporção, nas ações de sala de aula. Entretanto, é *negativo* no que se refere à influência que exerceu sobre a aprendizagem dos alunos das salas observadas, pois não levou em conta aquela leitura que eles realmente mostraram precisar aprender – a de textos considerados mais extensos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há uma certa tendência por parte de pesquisadores iniciantes em buscar identificar os responsáveis, ou mesmo os “culpados”, pelos problemas constatados no campo da educação. No que se refere ao ensino da linguagem, especialmente, essa “culpa”, na maioria das vezes, tende a ser atribuída aos professores, como se eles, sozinhos, tivessem o poder de solucionar problemas como aqueles relacionados ao ensino da leitura que, mesmo já tendo impulsionado tantos debates educacionais e pesquisas acadêmicas, continuam presentes em grande parte das salas de aula de educação básica do país.

É nesse sentido que as pesquisas em Linguística Aplicada, como esta, contribuem. Ao invés de procurar culpados, elas objetivam compreender, a partir de o de diversas áreas do conhecimento, as ações de docentes e dos demais agentes educacionais nas relações que estes estabelecem com o ensino da linguagem. É essa concepção que faz com que percebamos que as particularidades de cada contexto devem ser valorizadas e consideradas nos resultados da pesquisa.

Em se tratando de pesquisas sobre efeito retroativo, é o singular e específico que legitima a investigação, pois se trata de um efeito que se caracteriza de formas distintas a depender das situações nas quais se manifesta. Exemplo disso é que se o efeito retroativo da mesma avaliação – a Provinha Brasil – for investigado em outros contextos e, principalmente, com outros agentes que não os participantes do nosso estudo, certamente se configurará de maneira distinta daquela que a nós se apresentou. Afirmamos isso apoiados na constatação que acaba por responder a nossa pergunta de pesquisa, qual seja: *o efeito retroativo da Provinha Brasil, no universo pesquisado, manifesta-se de forma distinta entre as supervisoras e professoras, e a distinção é um traço que também se faz presente quando comparamos os discursos e as ações dessas mesmas profissionais.* Temos, portanto, o seguinte:

Os dados relativos ao plano do **discurso** nos levaram a perceber que, para as **professoras**, o efeito retroativo da Provinha seria algo *ausente* em suas aulas. Os depoimentos das duas docentes demonstraram que a justificativa usada para explicar essa ausência seria a falta de orientação didática por parte das supervisoras. No caso específico da P2, somada a essa justificativa, também haveria o fato de ser a Provinha uma avaliação que não condiz com sua concepção decodificativa de leitura. No entanto, conforme vimos, a decodificação encontra-se em maior proporção na Provinha (75% das questões em detrimento de 25% de questões interativas) e esse fato, por si só, tornaria incoerente a justificativa apontada pela P2.

As **supervisoras**, entretanto, assumiram a *existência* do efeito retroativo da Provinha nas orientações didáticas oferecidas às professoras. A S1 diz orientar para que elas, autonomamente, elaborem projetos que, com base nos resultados da Provinha, incentivem a leitura de seus alunos. A S2, afirma orientar para que as docentes considerem a metodologia e o currículo da Provinha em suas aulas de leitura.

Já no que se refere ao **plano da ação**, os dados revelaram que, de fato, a Provinha influenciou as orientações didáticas direcionadas às professoras. O discurso das **supervisoras**, especialmente o da S2, se confirmou através das ações do planejamento sobre a Provinha, que valorizaram o modelo de questões e de leitura (apenas a interativa) abordado na prova. Somente a forma de trabalho sugerida pelas supervisoras às professoras fora diversa daquele modelo autônomo sugerido pela S1 e que, confessamos, acreditamos não condizer com o papel de um supervisor educacional. No planejamento sobre a Provinha, segundo as próprias professoras, as atividades foram elaboradas por elas, sob orientação e auxílio da equipe de supervisão. Orientação essa que, a nosso ver, foi superficial e episódica.

Os dados nos mostraram ainda que, com relação às aulas de leitura ministradas pelas **professoras**, suas ações nem sempre refletiram os seus discursos. Na sala de aula da P1, a docente aparentemente adepta da concepção de leitura interativa, a Provinha

influenciou apenas uma das suas atividades de leitura, cujo foco incidiu na decodificação. Nossa investigação nos levou a crer que, diferente do que sugerem os seus depoimentos, a P1 desconsidera a Provinha na maioria de suas ações, não por falta de orientação didática das supervisoras, já que estas ocorreram, mas por questões ligadas à sua sobrevivência profissional e à representação social que ela tem das supervisoras. A P1 parece não ver como legítima a relação hierárquica existente entre ela e as que fazem a supervisão e, por isso, desconsidera o trabalho prescrito por estas, a ponto de não realizá-lo.

Com relação à P2, docente que também afirmou nunca ter recebido orientações didáticas sobre a Provinha, o efeito retroativo dessa avaliação se refletiu em duas das atividades de suas aulas: uma decodificativa e outra interativa. Nenhuma das duas, entretanto, foi aplicada nos moldes orientados no planejamento didático, nem tampouco aplicadas conforme orientação dos documentos da Provinha. Os dados nos fizeram perceber que a P2, por não saber didatizar a concepção interativa de leitura trazida pela Provinha e também por vê-la como inadequada à manutenção de sua sobrevivência profissional, acabou por fazer com que essa avaliação só se fizesse presente em suas aulas com uma única intenção: a de satisfazer à nossa pesquisa.

Foi também essa impressão que tivemos na sala de aula da P1 e a partir do diálogo com as supervisoras: a de que o efeito retroativo da Provinha Brasil teria se apresentado ainda em menor intensidade não fosse a nossa presença no universo pesquisado.

As conclusões a que chegamos nos fizeram confirmar a visão que Bailey (1996 apud SCARAMUCCI, 2004) defende sobre a tríade de componentes ou elementos envolvidos no efeito retroativo de um teste. Para o autor, entre os *participantes* do efeito retroativo; as ações pedagógicas desses (o *processo*) e o *produto* dessas ações (a aprendizagem), são os participantes, através de suas concepções e realidades, quem influenciam o efeito retroativo de uma avaliação. Uma visão também constatada pelas pesquisas de Lanzoni (2004) e Correia (2003).



Sobre a influência das realidades da P1 e da P2 no efeito retroativo da Provinha, afirmamos que, junto com suas concepções de leitura, suas dificuldades didáticas e suas crenças, houve questões de ordem prática e organizacional que serviram como entrave na aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, consideramos como lacuna neste estudo o fato de não termos discutido mais a fundo a teoria das representações sociais, responsável por auxiliar na compreensão das crenças e comportamentos apresentados pelas participantes da pesquisa.

Dentre as muitas questões de ordem prática relativas ao espaço real da sala de aula, destacamos a ausência de professoras auxiliares nas duas salas de aulas em que estivemos durante as observações para esta pesquisa. A presença de ao menos uma profissional a mais em cada sala poderia ter favorecido um trabalho de inclusão que considerasse as necessidades e os ritmos diferentes de aprendizagem dos alunos daquelas salas multisseriadas.

Durante nossas observações, acabamos por assumir também esse papel de auxiliar nas atividades diárias da sala e foi isso que nos fez perceber a relação estreita existente entre a necessidade de conhecimento e de afeto, no que se refere aos alunos. As questões ligadas à sobrevivência profissional acabam por impedir que o professor perceba essa relação, por isso a importância de pesquisas que, como esta, entendam que na educação, muitas vezes as dificuldades justificam os meios e as ações.

Concluimos dizendo que, de acordo com o que os dados nos fizeram constatar, ainda que o IDEB alcançado pela escola, campo de nossa pesquisa (o maior do seu município), não tenha sido o foco desta pesquisa, é importante refletir que esse índice não se deve ao caráter diagnóstico da Provinha Brasil e sua influência nas práticas de ensino de leitura, tendo em vista que tal caráter sequer foi considerado nas atividades de leitura observadas. Também não se deve à influência da metodologia da Provinha nessas atividades, já que esta se fez presente em pequena proporção nas aulas observadas. É

possível que se deva a um trabalho didático mais direcionado com uma outra avaliação, a Prova Brasil, avaliação a que são submetidos os alunos do quinto e do nono ano do ensino fundamental e que, junto com as médias do censo escolar, ajuda a compor os índices do IDEB.

Trata-se de uma suposição que nos direciona a futuros desdobramentos do tema efeito retroativo das avaliações em larga escala.

## REFERÊNCIAS:

AMIGUES, Renê. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

ANDRADE, Daniela Carvalho de; ARAÚJO, Denise Lino de. Concepções de leitura na Provinha Brasil: convergência/divergência dos PCN. In: **Revista dos estudos da linguagem – UFMG**. Belo Horizonte. Vol. 21. Nº 02, Jul/Dez 2013, p. 173-215.

ARAÚJO, Denise Lino de. Efeito retroativo da redação da UFCG. In: ARAÚJO, Denise Lino de.; SILVA, E. M. (Orgs.) **Redação de vestibular em questão: práticas, conceitos, discursos e efeito retroativo**. Campina Grande: Bagagem, 2010, p. 107-150.

BARBOSA, Eduardo F. **Instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais**. Disponível em <http://www.serprofessoruniversitario.com.br/imprimir.php?modulo=21&texto=1325>. Acesso em 05/12/2008.

BENEVIDES, A.S. A leitura como prática dialógica. In: ZOZZOLLI, R. M. D.; OLIVEIRA, M. B. de. (Orgs.). **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008, p. 87-110.

BERNINI, Edinéia A. B.; JUNG, Neiva Maria. Efeito retroativo do PAS/UEM no ensino médio: percepções do professor de língua portuguesa. In: **Acta Scientiarum. Education: language and Culture**. Maringá – PR. Vol 36, nº 04, Out/Dec 2014, p. 451-462.

BOGDAN, R & BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDINI, G. S.; SPERB, T. M. **O uso dos grupos focais on-line síncronos em pesquisa qualitativa**. Psicologia em estudo. Maringá, Vol. 16, nº 3, jul/set, 2011.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria Normativa nº 10 de 24/04/2007**. Disponível em <http://provinhabrasil.inep.gov.br/legislação>. Acesso em 17/07/11

CASTRO, Paula A.; VIANA, Camila M.; COSTA, Sarah T. G. **Identidade, pertencimento e resiliência no contexto escolar: um estudo etnográfico na perspectiva de alunos como pesquisadores**. Disponível em [http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho\\_Comunicacao\\_oral\\_idinscrito\\_\\_12c310afba8d2871995e06457e84a19f.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito__12c310afba8d2871995e06457e84a19f.pdf). Acesso em 01/12/2015.

COLAÇO, S. F. **Níveis de Processamento de sentido**. Texto apresentado no II SENALE. Pelotas: UCE Pel, 1999. 29/03/12.

CORACINI, Maria José R. F. Concepções de leitura na (pós-)modernidade. In: LIMA, Regina Célia de C. P. (Org.). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2005, p. 15-43.

CORREIA, Rosane M. D. **O efeito retroativo da prova de inglês do vestibular da Unicamp na preparação de alunos em um curso preparatório comunitário**. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas – SP. Instituto de Estudos da Linguagem, 2003.

ALVES, Maria de Fátima. (org) [et al]. **Formação de Mediadores de Leitura: caderno de teoria e prática**. Campina Grande- PB: EDUEFCG, [s. n], 2011.

CRISTOFOLINI, Carla. Refletindo sobre a Provinha Brasil a partir das dimensões sociocultural, linguística e cognitiva da leitura. In: **Alfa: revista de linguística**. São Paulo. Vol. 56, Nº 01, 2012, p. 217-247.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, M. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, J [et al]. **Pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 127-153.

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1994, p. 31-59.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984. (Coleção na sala de aula)

GIGER, I. P. O discurso do professor sobre sua própria ação: questões metodológicas da entrevista. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p. 239-270.

GONDIM, S. M. G. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Paidéia, p. 149-161, p. 2003.

GONTIJO, Cláudia M. Mendes. Avaliação da alfabetização: Provinha Brasil. In: **Educação e pesquisa: revista da faculdade de educação da USP**. São Paulo. Vol. 36, nº 03, Jul/Set 2012, p. 603-622.

\_\_\_\_\_. Programas de melhoria da qualidade da alfabetização: leitura crítica. In: **Acta Scientiarum Education**. Maringá – PR. Vol 35, nº 02, Jul/Dec 2013, p. 271-282.

HILA, Cláudia Valéria Doná. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos – SP: Editora Claraluz, 2009, p. 151-194.

INEP/DAEB. **Provinha Brasil. Guia de Correção e Interpretação de Resultados**. Teste 1. Leitura, 2015. Disponível em

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/provinha\\_brasil/kit/2015/GuiaCorrecao\\_1\\_2\\_015.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2015/GuiaCorrecao_1_2_015.pdf). Acesso em: 15/02/16.

KEMIAC, Ludmila. **O exame nacional do ensino médio como gênero do discurso**. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande – PB, 2011.

KLEIMAM, Ângela. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 5 ed. Campinas – SP: Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 8ª ed. Campinas – SP: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ª ed. 10ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

LANZONI, Hécio de Pádua. **Exame de proficiência em leitura de textos acadêmicos em inglês: um estudo sobre efeito retroativo**. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas – SP. Instituto de Estudos da Linguagem, 2004.

LAPERRIÈRI, A. Os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos. In: POUPART, J [et al]. **Pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 410-136.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed. Belo Horizonte, 2007.

LIBERALI, F. C; MAGALHÃES, M. C. C; ROMERO, T. R. DE S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In.: BARBARA, L; RAMOS, R. DE C. G. R. (Orgs). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado das letras, 2003, p. 103-129.

MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (Orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2009, p. 79-99. (Série Ideias sobre linguagem)

MACHADO, A. R.; BRITO, C. O agir linguageiro em questionário de pesquisa. In: MACHADO, A. R. **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2009, p. 137-159. (Série Ideias sobre linguagem)

MAIA, Marinilda. **Provinha Brasil: a utilização e avaliação dos testes de diagnósticos da alfabetização pelos professores**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2010.

MARCHUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 3ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 48-61.

\_\_\_\_\_. Processos de Compreensão. In: \_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 228-281.

MATÊNCIO, M<sup>a</sup> de Lourdes M. **Leitura, produção de textos e a escola**. Reflexões sobre o processo de letramento. Campinas – SP: Mercado de Letras, 1994. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

\_\_\_\_\_. **Estudo da língua falada aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas – SP, Mercado de letras, 2001. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

MAZZA, V. de A; MELO, N. S. F. de O; CHIESA, A. M. **O grupo focal como técnica de coleta de dados na pesquisa qualitativa**: relato de experiência. Cogitare Enferm, n. 14, 2009, p. 183-188.

MELO. Darlize T. **Provinha Brasil (ou “provinha de leitura?”): mais “uma avaliação sob medida” do processo de alfabetização e “letramento inicial”?** Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2012.

MILLER, Inés Kayon. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-122.

MOITA LOPES, L. P. da. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. 1<sup>a</sup> ed. São Paulo: Parábola, 2013, p. 13-37.

\_\_\_\_\_. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola editorial, 2006, p. 13-44.

MORAIS, Artur Gomes. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. Vol.17, nº 51, set/dez 2012, p. 551-572.

MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIN F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 311-351.

\_\_\_\_\_; LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana B. Correia. Provinha Brasil: Monitoramento de aprendizagem e formulação de políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, v. 25, n. 2, p. 301-320, mai/ago. 2009.

MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2006.

MOSCOVICI, S. O fenômeno das representações sociais. In: MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 10 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2013, p. 29-109.

ORNELLAS, M<sup>a</sup> de L. S. Representação social: um conceito estiloso – escapa e reencontra. In: ORNELLAS, M<sup>a</sup> de L. S. (Org.). **Representações sociais e educação: letras imagéticas**. Salvador: EDUFBA, 2003, p. 21-58.

PIETRI, Émerson de. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

PIMENTA, C. O. **Avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos: estudo em uma rede municipal paulista**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. 2012.

RAFAEL, Edmilson Luiz. Didatização de saberes acadêmicos sobre escrita na formação do professor de língua portuguesa. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Significados da inovação do ensino de língua portuguesa na formação de professores**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2007. p. 197-210.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos: escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK (Org.) Mary J. P. **O conhecimento do cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 19-45.

SCARAMUCCI, Matilde. **Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte**. Trabalhos de Língua Aplicada. Campinas, V.2, n. 43, jul/dez 2004, p. 203-226.

SCHRÖEDER, C. da S; KLERING, L. R. **On-line focus group: uma possibilidade para a pesquisa qualitativa em administração**. Cadernos EBAPE. BR, v. 7, n. 2, Rio de Janeiro, 2009.

SERRA, Elizabeth D'Angelo. Políticas de promoção da leitura. In: RIBEIRO, Vera M. **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004, p. 65-85.

SILVA, E. A. da; BRUM, M. H. **A organização retórica do gênero sessão reflexiva em um programa de formação continuada**. Revista Intercâmbio, v. XXIX: 186-201, São Paulo: LAEL/PUCSP. 2014.

SILVA, Ezequiel. T. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVEIRA, Maria de Fátima. **Competência leitora requerida no Enem**. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande. Centro de Humanidades. 2012.

SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização**. Presença pedagógica. V. 9, n.52, jul/ago 2003, p. 16-21.

VERGARA, S. C. Começando a definir a metodologia. In: VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2003, p. 46-53.

WELLER, W. & PFAFF, N. etnografia em contextos escolares: pressupostos gerais de experiências interculturais no Brasil e na Alemanha. In: WELLER, W. & PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011, p. 254-270.



## APÊNDICE A - Roteiro para GRUPO FOCAL

**Roteiro para GRUPO FOCAL de 28/05/15**

1. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA (POR QUE ESTA ESCOLA?)
2. COLETA DE ASSINATURAS DOS PAIS DE ALUNOS DO 2º ANO
3. RETOMADA DA INFORMAÇÃO SOBRE O IDEB 2013 ALCANÇADO PELA ESCOLA E DISCUSSÃO A RESPEITO, COMPARANDO COM O IDEB DA ESCOLA 2
4. APRESENTAÇÃO DO RESULTADO DA PROVINHA 2013 E DA POSSÍVEL RELAÇÃO COM O IDEB ATUAL SEGUIDO DO QUESTIONAMENTO ABAIXO:
5. AS DIRETORAS DIZEM QUE A PROVINHA INFLUENCIA NOS RESULTADOS DO IDEB, MAS... O QUE EXPLICARIA O FATO DE A ESCOLA COM IDEB MAIS BAIXO ALCANÇAR MELHORES RESULTADOS NA PROVINHA ?
6. QUAIS AS EXPECTATIVAS PARA O RESULTADO DA PROVINHA 2015?
7. ESCLARECIMENTOS DAS RESPOSTAS AOS QUESTIONÁRIOS
  - P1 DISSE NÃO PODER INFORMAR O NÍVEL DE CONHECIMENTO DOS ALUNOS (QUE ELA CHAMOU DE NÍVEL DE DESEMPENHO) POR ESSA INFORMAÇÃO NÃO TER SIDO DIVULGADA PARA A ESCOLA. ESCLARECER A CONFUSÃO – QUE ELA SABE QUE OS ALUNOS SABEM E NÃO O QUE A PROVINHA DIZ QUE ELAS SABEM.
  - A DIRETORA DIZ QUE ACHA QUE AS ORIENTAÇÕES DADAS PARA A APLICAÇÃO DA PROVA “NÃO LEVAM EM CONTA AS LIMITAÇÕES DAS CRIANÇAS” E É FEITO PARA UM “NÍVEL AVANÇADO” DE 2º ANO. A VICE TAMBÉM ACHA ISSO. PERGUNTAR SE TODAS CONCORDAM.
  - AS DUAS PROFESSORAS IDENTIFICARAM A PROVINHA COMO UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO, MAS SELMA NÃO DISSE QUE CONHECIMENTOS ELA AVALIA. AS DUAS, NO ENTANTO, NÃO DISSERAM QUAL O OBJETIVO DESSA AVALIAÇÃO FEITA PELA PROVA. ESCLARECER ISSO.
  - A P2 NÃO RESPONDEU NADA A RESPEITO DA APLICAÇÃO DA PROVA EM 2015 E EM ANOS ANTERIORES. POR QUÊ?
  - A P1 DIZ NUNCA TER APLICADO AS PROVINHAS COM SUAS TURMAS, QUE AS APLICADORAS MUDAM A CADA ANO E QUE ELA NÃO SABE QUE DIA ELAS IRÃO APLICÁ-LA. O QUE PENSA DISSO? SELMA CONCORDA COM SUA OPINIÃO? E AS DIRETORAS?
  - SOBRE A CARACTERIZAÇÃO DA PROVINHA, A P2 OPINA APENAS SOBRE OS ASPECTOS FÍSICOS E A QUANTIDADE DE QUESTÕES DA PROVA. AS DIRETORAS USAM CONCEITOS (BOM, RAZOÁVEL, ÓTIMO). PEDIR QUE EXPLIQUEM SEUS POSICIONAMENTOS A RESPEITO.
  - EXPOR OS RESULTADOS DO NOSSO ARTIGO E PEDIR QUE OPINEM (O EXCESSO DE DECODIFICAÇÃO NÃO INTERFERE NEGATIVAMENTE NA APRENDIZAGEM?)
  - SOBRE AS ORIENTAÇÕES DADAS PELA SUPERVISÃO A PARTIR DOS RESULTADOS DA PROVINHA, A P2 DIZ NÃO HAVER NENHUMA, JÁ SOCORRO DIZ QUE RECEBEM A PROVA PARA TRABALHAR COM O ALUNO “SEM MUITAS INFORMAÇÕES”. TANTO ELA QUANTO A DIRETORA FALAM DA NECESSIDADE DE TRAÇAR ESTRATÉGIAS DE AÇÕES PEDAGÓGICAS POR PARTE DA SUPERVISÃO. A VICE CONCORDA COM ISSO. PEDIR QUE COMENTEM SOBRE ESSAS AFIRMAÇÕES.
  - A P1 DIZ TER A PROVINHA COMO UM REFERENCIAL E A P2 DIZ QUE ELA NÃO CONTRIBUI. COMENTAR SOBRE.

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO 1

### QUESTIONÁRIO 1

#### Perguntas sobre a Provinha Brasil direcionadas às Supervisoras Educacionais da rede municipal de ensino de Puxinanã- PB

1. Discorra, resumidamente, sobre o processo de **aplicação, correção e divulgação** dos resultados das duas versões (primeiro e segundo semestres) da Provinha Brasil em Puxinanã, de forma a responder os seguintes questionamentos:

- Como e por quem a Provinha é aplicada e corrigida?
- Como se dá a divulgação dos resultados da Provinha na Secretaria Municipal de Educação e nas escolas nas quais ela é aplicada?
- De que forma esses resultados repercutem nessas duas instâncias e nas demais que, possivelmente, eles venham a ser difundidos?

2. A respeito da **utilização dos resultados** obtidos pela Provinha Brasil nas escolas municipais de Puxinanã, responda:

- Qual a participação da Secretaria Municipal de Educação e da equipe de Supervisão Educacional no processo de utilização desses resultados?
- Como esses resultados são aproveitados para orientar o ensino de leitura no segundo ano do ensino fundamental?
- As informações presentes nos documentos que compõem o *KitProvinha* são consideradas nessa orientação? Quais delas?
- A orientação feita com base nesses resultados é direcionada também a alunos de outros anos com dificuldades em leitura?

3. Sobre possíveis **inadequações** da Provinha Brasil, responda:

- Há alguma falha que pôde ser percebida a partir do seu contato com esse instrumento de avaliação? Qual(is)?

Obs: Os seguintes questionamentos desta questão só deverão ser respondidos se a resposta ao tópico anterior tiver sido afirmativa.

- De que maneira essa(s) falha(s) pode(m) interferir nos resultados mostrados pela Provinha?
- Essas falhas são consideradas durante as possíveis orientações dadas aos professores? Como isso ocorre?

4. A Provinha Brasil tem contribuído, efetivamente, na melhoria da qualidade do ensino de leitura em Puxinanã ? Justifique sua resposta.

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO 2

### QUESTIONÁRIO 2

Perguntas sobre a Provinha Brasil direcionadas às professoras da rede municipal de ensino de Puxinanã- PB atuantes, em 2015, no segundo ano do Ensino Fundamental da escola foco da pesquisa

- Especifique a sua formação inicial/continuada (nível médio, graduação, pós-graduação) o seu ano de conclusão e a(s) instituição(ões) que a(s) ofereceu(ram) .

---



---

- Há quantos anos está na profissão?

---

- Há quantos anos atua nesta escola?

---

- Desde quando você atua no segundo ano do ensino fundamental nesta escola?

---

- E em outras escolas? Já atuou em turmas de segundo ano? Em qual(is) ano(s) letivo(s) isso ocorreu?

---



---

- Caracterize sua atual turma de segundo ano de forma a especificar:

- a) O turno em que ela é oferecida na escola;
- b) Se funciona ou não de forma multisseriada;
- c) A quantidade total de alunos na sala;
- d) A quantidade de alunos somente do segundo ano na sala;
- e) A faixa etária desses alunos de segundo ano;
- f) O nível de conhecimento no qual se encontram os alunos de segundo ano;
- g) Se esses são ou não repetentes no segundo ano.

---



---



---



---



---

- Escreva o que você sabe a respeito da **Provinha Brasil** e através de que/ de quem adquiriu tais conhecimentos?

---



---



---

- Você conhece o restante do Kit Provinha Brasil que acompanha a prova aplicada com o aluno? Qual sua opinião a respeito desse material?

---



---

- 
- 
- Sobre a **Provinha Brasil** e a sua **forma de aplicação** responda:

a) Quando, por quem e de que maneira se deu essa aplicação em 2015 na escola foco desta pesquisa?

---

---

---

b) Essa aplicação ocorreu como nos anos anteriores? Que mudança foi possível se perceber em 2015 a esse respeito?

---

---

c) A pessoa responsável por essa aplicação seguiu, em 2015 e tem seguido em anos anteriores, as orientações dadas na Provinha Brasil? Você conhece essas orientações? Qual a sua opinião a respeito delas?

---

---

---

---

---

- Exponha sua opinião acerca da **caracterização da Provinha Brasil** aplicada com o aluno e com relação a seus:

a) Aspectos físicos e visuais (qualidade do papel, da impressão, das ilustrações, tamanho e tipo de letras);

b) Aspectos estruturais (ordem e quantidade de questões);

c) Aspectos teóricos (teorias de ensino que a embasam);

d) Aspectos curriculares (conteúdos tratados);

e) Aspectos metodológicos (forma como os conteúdos são tratados).

---

---

---

---

---

---

---

- Há falhas no que se refere à forma de divulgação dos resultados da Provinha aos professores do segundo ano? Comente a respeito.

---

---

---

- Há falhas no que se refere às orientações dadas a respeito de como devem ser aproveitados os resultados da Provinha? Comente a respeito.

---

---

---

- Qual(is) a(s) real(is) contribuição(ões) da Provinha Brasil para a organização do seu ensino com vistas à aprendizagem da leitura?

---

---

## APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO 3

### QUESTIONÁRIO 3

Perguntas sobre a Provinha Brasil direcionadas à direção da escola foco da pesquisa

- Especifique a sua formação inicial/continuada (nível médio, graduação, pós-graduação) o seu ano de conclusão e a(s) instituição(ões) que a(s) ofereceu(ram) .

---

---

- Há quantos anos atua/atuou como Professora? E como diretora/diretora adjunta? Já exerceu este último cargo em outras escolas? Em qual(is) aos letivos?

---

---

---

- Escreva sobre o que você sabe a respeito da Provinha Brasil e através de que/de quem adquiriu tais conhecimentos.

---

---

---

- Você conhece o restante do Kit Provinha Brasil que acompanha a prova aplicada com o aluno? Qual sua opinião a respeito desse material?

-

---

---

---

- Sobre a **Provinha Brasil** e a sua **forma de aplicação** responda:

- d) Quando, por quem e de que maneira se deu essa aplicação em 2015 na escola foco desta pesquisa?

---

---

---

---

- e) A pessoa responsável por essa aplicação seguiu as orientações dadas na Provinha Brasil? Você conhece essas orientações? Qual a sua opinião a respeito delas?

---

---

---

---

- Se você conhece, dê sua opinião sobre as **características da Provinha Brasil** aplicada com o aluno e com relação a seus:

- f) Aspectos físicos e visuais (qualidade do papel, da impressão, das ilustrações, tamanho e tipo de letras);
- g) Aspectos estruturais (ordem e quantidade de questões);
- h) Aspectos teóricos (teorias de ensino que a embasam);
- i) Aspectos curriculares (conteúdos tratados);
- j) Aspectos metodológicos (forma como os conteúdos são tratados).

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

- Você sabe como se dá a divulgação dos resultados da Provinha aos professores do segundo ano? Há falhas nesse processo? Comente a respeito.

---

---

---

---

- Você sabe como se dá orientações dadas a respeito de como devem ser aproveitados os resultados da Provinha? Há falhas nesse processo? Comente a respeito.

---

---

---

---

- Qual(is) a(s) real(is) contribuição(ões) da Provinha Brasil para a organização do ensino com vistas à aprendizagem da leitura na escola dirigida por você? Essa avaliação influenciou no IDEB obtido por essa escola? Comente.

---

---

---

---