

A CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO PRESENTE NA PROVINHA BRASIL.

DARLIZE TEIXEIRA DE MELLO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL).

Resumo

A concepção de letramento presente na Provinha Brasil.
Darlize Teixeira de Mello
PPGEdu / UFRGS – ULBRA – SMED/PMPA
darlizemello@terra.com.br
Eixo 10: Letramento e Alfabetização

O presente trabalho tem por objetivo analisar como o letramento tem tido uma presença marcante na implementação de diferentes políticas públicas, sejam políticas públicas avaliativas como no caso da Provinha Brasil, sejam em outras políticas públicas como a do Ensino Fundamental de Nove Anos, do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) ou do Programa de Formação Continuada: Rede Nacional de Formação. Tal presença tem provocado reflexões relacionadas com o papel que o social e a cultura tem nas práticas escolares de letramento. O referido trabalho está alicerçado nos Novos Estudos do Letramento que apontam para o caráter escolarizado das situações de letramento na escola e nos pressupostos teóricos dos Estudos Culturais em Educação sendo que, destes estudos, interessam as análises pós-estruturalistas. Os estudos dessas concepções teóricas têm problematizado a análise a cerca dos riscos de concepções homogeneizadoras das práticas escolares, considerando-se as concepções de letramento emergentes nos estudos sobre a avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim sendo, ao destacar a concepção de letramento em relação às suas regras constituintes, se procurará mostrar como tais discursos são instáveis, contestados e provisórios. Para este estudo, se apresentará a análise da aplicação da Provinha Brasil em uma turma de Progressão de segundo ciclo de uma escola situada em comunidade periférica de Porto Alegre. As análises produzidas podem contribuir para que melhor se entendam os baixos índices de letramento de tais comunidades, bem como podem ser úteis para se discutir o processo de construção de discursos legitimados sobre leitura e escrita na elaboração de provas e exames nacionais. Palavras-chave: Avaliação. Provinha Brasil. Letramento.

Palavras-chave:

Avaliação, Provinha Brasil, Letramento.

1 Introdução

O presente trabalho tem por objetivo analisar a concepção de letramento presente na *Provinha Brasil* (BRASIL, 2008c), discutindo como as práticas de leitura e escrita escolarizadas têm servido de critério para definição de competências das matrizes de referência dos exames nacionais em larga escala, legitimando o sucesso daqueles que compartilham de determinados "*habitus* letrados". Os pressupostos teóricos dos Estudos Culturais em Educação e os dos estudos sobre múltiplos letramentos serviram de ferramenta para a referida análise. Tais perspectivas de

análise permitiram particularizar alguns modos de leitura e escrita da sociedade contemporânea, ao invés de generalizá-los, possibilitando, ainda, evidenciar aqueles que costumam ser contestados, uma vez que seus significados e práticas estão enraizados em determinados discursos e no desejo que tais representações dominem e marginalizem outras. Para este estudo, se fez a análise da aplicação da *Provinha Brasil* em uma turma de Progressão de segundo ciclo de uma escola situada em comunidade periférica de Porto Alegre. As análises produzidas pretendem contribuir para que melhor se entendam os baixos índices de letramento de tais comunidades, bem como pretendem ser úteis para se discutir o processo de construção de discursos legitimados sobre leitura e escrita na elaboração de provas e exames nacionais.

2 A Provinha Brasil propriamente dita - uma breve caracterização

Valendo-se das informações e dos dados coletados pelo Censo Escolar, pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pela Prova Brasil, sobre os baixos níveis de desempenho dos alunos em leitura, o MEC tem criado testes e medidas de avaliação, modos de regulação e governo das populações de risco em processo de alfabetização, destacando-se, entre essas ferramentas, a *Provinha Brasil*.

Esse instrumento de avaliação, *Provinha Brasil*, é elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE/UFMG), para oferecer aos professores e aos gestores das escolas públicas e das redes de ensino um diagnóstico do nível de alfabetização dos alunos, ainda no início do processo de aprendizagem, permitindo assim intervenções com vista à correção de possíveis insuficiências apresentadas na área da leitura e da escrita. (BRASIL, 2008b).

Tal instrumento de avaliação externa está aliado às metas do Plano de Desenvolvimento da Educação, a de alfabetizar todas as crianças com até oito anos de idade, bem como a outras políticas públicas tais como: Plano Nacional do Livro Didático (PNLD); Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) e Programa de Formação Continuada: *Rede Nacional de Formação* (articulada aos Centros da área de Alfabetização e Linguagem) e *Pró-letramento*.

Destinada aos alunos em processo de alfabetização infantil, a *Provinha Brasil* pode ser aplicada: a) na 1ª série: em escolas onde o ensino fundamental tiver duração de oito anos, se possuir um ano anterior a esse, como, por exemplo, classes de alfabetização, ou ano inicial, ou ainda o último ano da educação infantil dedicado ao início do processo de alfabetização; b) na 2ª série: em escolas com ensino fundamental de oito anos que não possuir um ano anterior à 1ª série dedicado à alfabetização; e c) na 2ª série: em escolas onde o ensino fundamental tiver duração de nove anos. (BRASIL, 2008d).

Nesse instrumento de avaliação da Alfabetização Infantil serão avaliadas habilidades relativas à alfabetização e ao letramento inicial dos estudantes, a partir de uma Matriz de Referência. Tal Matriz de Referência tomou como base o documento *Pró-letramento* e outros documentos que norteiam as avaliações nacionais desenvolvidas pelo INEP. As habilidades para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento foram agrupadas em cinco eixos: Apropriação do

sistema de escrita; Leitura; Escrita; Compreensão e valorização da cultura escrita e Oralidade (letramento). Embora não haja, segundo os organizadores da *Provinha Brasil* "uma hierarquia severa, a noção não é de uma capacidade que vem depois da outra, mas, sim, de uma rede" (MORAES, 2008, p. 4). É relevante destacar que, "na elaboração da prova optou-se por um maior número de questões que avaliam o nível de leitura das crianças" (MORAES, 2008, p.4). Considero, neste momento, relevante deixar pontuado ao leitor como se deu tal constituição da *matriz de referência* (MORAES, 2008) presente no documento:

[...] uma matriz de referência apresenta os conhecimentos e as competências que serão avaliadas para orientar a elaboração das questões e outras estratégias de avaliação. Para a *Provinha Brasil* foi selecionado um conjunto de habilidades consideradas essenciais ao desenvolvimento da alfabetização e do letramento. (p. 4)

A matriz de referência para a *Provinha Brasil* foi estruturada tomando como base o documento "Pró-Letramento", [1] o programa de formação continuada de Professores dos Anos/ Séries Iniciais do ensino fundamental e outros documentos que norteiam as avaliações nacionais desenvolvidas pelo INEP. Assim sendo, o trabalho que segue busca analisar o referido instrumento de avaliação.

3 Letramento E *Provinha Brasil*: Algumas análises

Que práticas pedagógicas produzem o discurso avaliativo que incluem o letramento? Como ocupam determinados lugares e entram em funcionamento? De que modo nos repositonam como professores, interpelando nossa identidade docente? Assim inicio este subtítulo, indagando o complexo mecanismo de poder do discurso pedagógico. Procurarei mostrar como tais discursos são instáveis, contestados e provisórios.

O letramento tem tido uma presença marcante na implementação de diferentes políticas públicas, sejam políticas públicas avaliativas, como no caso da *Provinha Brasil*, sejam em outras políticas públicas como a do Ensino Fundamental de Nove Anos, do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) ou do Programa de Formação Continuada: Rede Nacional de Formação. Tal presença tem provocado preocupações relacionadas com o papel que o social e a cultura têm nas práticas escolares de letramento. A referida preocupação está alicerçada nos Novos Estudos do Letramento [2] que apontam para o caráter escolarizado das situações de letramento na escola. Os estudos dessa concepção teórica têm problematizado a reflexão acerca dos riscos de concepções homogeneizadoras das práticas escolares.

Considerando-se as concepções de letramento emergentes nos estudos sobre a avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental, parece relevante situar o leitor como tenho procurado compreender a constituição desse discurso, corroborando Alvarez-Uría (2006):

A formação de uma ciência implica um tipo de enunciação determinado posto em prática através de todo um jogo de conceitos [...] que operam num campo de possibilidades estratégicas. Os saberes inscrevem-se numa determinada formação discursiva e adquirem um status de cientificidade em função de critérios formais [...] Todos esses critérios de cientificidade não se definem de uma vez para

sempre, e sim estão sujeitos a mudanças em função do estatuto de cada ciência, de seus avatares históricos e de relações de força. (p. 33):

Assim sendo, ao destacar a concepção de letramento em relação às suas regras constituintes, procurarei apontar as concepções sócio-históricas nas quais se inscrevem, bem como sua homogeneização discursivo pedagógica.

Para facilitar ao leitor um "olhar horizontal" das concepções de letramento e alfabetização contidas em documentos orientadores para *Provinha Brasil* ou em materiais descritivos analíticos[3] dessa prova, assim como facilitar o meu olhar, organizei um quadro com a síntese dessas concepções de letramento e alfabetização. (Anexo1)

Analisando o Quadro 1, podemos observar que as concepções apontadas sobre alfabetização e letramento apresentam-se como processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares. Observa-se, também, que essas concepções de letramento e de alfabetização dos documentos orientadores das políticas públicas (*Provinha Brasil* e *Pró-letramento*) estão articuladas às encontradas no *Jornal Letra A*, colocando em evidência as concepções teóricas do CEALE.

Em dois dos materiais analisados, *Documento Orientador para Secretarias de Educação que aplicarem a Provinha Brasil* e *Jornal Letra A*, quanto a definição de Letramento, observa-se também, claramente, a articulação do conceito com a concepção bakhtiniana de língua, sendo este um aspecto a ser enfatizado. Contudo, antes de passarmos a essa ênfase gostaria de ressaltar um aspecto que me chamou a atenção, com relação a definição de letramento do *Jornal Letra A*: "Processo de desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para uma participação competente nas práticas sociais[4] que envolvem a língua escrita [...]". O que seria uma "participação competente nas práticas sociais que envolvem a língua escrita"? O que isso significa quando estamos definindo letramento? Os Novos Estudos de Letramento, por exemplo, contestam essa visão e sugerem que na prática "o letramento varia de um contexto para outro e de uma cultura para outra [...]" (STRETT, 2003), portanto, como pode haver um único processo de desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para uma participação competente nas práticas sociais que envolvem a língua escrita?

Destaco, ainda que, embora no conceito de letramento do documento *Pró-letramento*, a concepção bakhtiniana de língua não esteja explícita, é possível vislumbrar tal concepção em todo o material. Para esclarecer ao leitor o que entendo por essa concepção, eu a definirei, a partir de Bakhtin (1992). Para o autor, a verdadeira substância da língua, não é constituída por:

[...] um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1992, p. 123)

Essa perspectiva teórica, de base bakhtiniana, em que a língua é tratada como uma prática social, "produto de uma criação coletiva, um fenômeno social e, portanto, como toda instituição social normativa para cada indivíduo" (BAKHTIN, 1992, p.78) não é recente em documentos normatizadores do MEC, uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (1998), já apresentavam essa dimensão, conforme estudos de Mariante (2008): "[...] a base teórica dos

Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa está calcada em Mikhail Bakhtin, que [...] vê a enunciação como um produto da interação social, faz [endo] de qualquer enunciado um gênero discursivo". (MARIANTE, 2008, p. 27)

Focalizando nosso olhar para o documento orientador do Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-letramento), observamos que a perspectiva adotada é centrada nessa concepção de língua, uma vez que considera:

A língua [como] um sistema que tem como centro a interação verbal, que se faz através de textos ou discursos, falados ou escritos. Isso significa que esse sistema depende da interlocução (inter + locução) = ação linguística entre sujeitos. Partindo dessa concepção, uma proposta de ensino de língua deve valorizar o uso da língua em diferentes situações ou contextos sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade estilos e modos de falar [...] (BRASIL, 2008e)

Contudo, podemos nos perguntar: Como a escola tem trabalhado com essa concepção de língua? Como tem trabalhado com o uso da língua em diferentes situações ou contextos sociais, com sua diversidade de funções?

A escola apresenta uma especificidade ao trabalhar com essa questão. Explico. Nela se opera uma espécie de normatividade que faz com que a língua deixe ser apenas ferramenta de comunicação, passando a ser objeto de ensino/aprendizagem, e, no caso, do uso da língua em diferentes situações ou contextos sociais, com sua diversidade de funções, isso se dá a partir do trabalho com os gêneros textuais.

Adotando essa linha de pensamento podemos dizer que tais gêneros textuais são constituídos por "tipos relativamente estáveis de enunciados, marcados sócio-historicamente, visto que estão diretamente relacionados às diferentes situações sociais." (KOCH, 2006, p.54)

Sendo, então, o Programa Pró-letramento uma das políticas públicas articuladas ao documento orientador da *Provinha Brasil*, conforme já dito, torna-se importante destacar a evidência de questões na prova que privilegiam a reflexão dos alunos sobre o uso da língua escrita em diferentes situações ou contextos sociais, tal como aparece nas questões 2 (Anexo 2) ,12 (Anexo 3), 13 (Anexo 4), 18 (Anexo 5) e 22 (Anexo 6).

Assim, podemos observar que os gêneros discursivos são habilidades avaliadas na *Provinha Brasil*, uma vez que as crianças que resolveram essas questões deveriam evidenciar a identificação de gêneros diversos (bilhete, convite) e informações sobre o gênero, a partir de imagens.

Contudo, torna-se relevante marcar o uso de determinados gêneros textuais nessa avaliação. Nessa análise, o que está em discussão é o uso de convites de aniversário, nas questões 13 e 18 da *Provinha Brasil*. Explico: tais questões tiveram um "índice baixo" de acertos em uma turma de progressão de segundo ciclo, de uma escola municipal de ensino fundamental de Porto Alegre, onde a *Provinha Brasil* foi aplicada, para fins de análises do referido trabalho, conforme já dito. Por exemplo: a questão 13, dos 20 alunos que realizaram a *Provinha*, sete a acertaram, e dos 20 alunos que realizaram a questão 18, nove a acertaram. Aqui, a meu ver, é atribuída uma função escolar ao convite que ele não tem. Poderíamos perguntar: quantas crianças das escolas públicas festejam aniversários em suas casas?

Quantas, no caso dessa escola, são lembradas no dia do seu aniversário? Quantas sabem a data de seu aniversário?

Cabe-me, neste momento, salientar Bourdieu (apud SOARES 1986, p. 55-56) quando faz uma distinção entre a comunicação linguística, a partir de uma operação de codificação-decodificação e a relação de força simbólica. Neste sentido para o autor:

Uma relação de comunicação linguística [...] é, fundamentalmente, uma relação de força simbólica, determinada pela estrutura do grupo social em que ocorre a comunicação, ou seja, pelas relações existentes entre os interlocutores [...]. Definem quem pode falar, a quem, e como; atribuem valor e poder à linguagem de uns e desprestígio de outros, impõem o silêncio a uns e o papel de porta-voz a outros.

Como podemos ver, há uma relação de força simbólica, marcando os interlocutores da *Provinha Brasil*, no caso, formuladores e público-alvo. Ou seja, a quem se destina essa *Provinha*? Quem teria, devido à familiaridade com tal gênero discursivo, tido um índice maior de aprovação?

Observa-se, nestas questões da *Provinha Brasil*, que a escola está "adota[ndo] o critério de competência comunicativa como sinônimo de competência cognitiva. [...]" (JUNG, 2007, 88), parecendo que a criança só será bem sucedida na resolução da questão se "identificar e aprender as formas de participação social aceitáveis nesse domínio, [sendo] tarefa fundamental para interagir nesse ambiente e obter sucesso". (JUNG, 2007, 88).

Outra análise pertinente seria pensarmos como os gêneros textuais são trabalhados nessa turma. Há práticas de elaboração de convites? Que tipos de convites? Há o uso de livros didáticos? Nesses livros, as práticas de convite de festas de aniversário são comuns?

Ora, não podemos desconsiderar que as questões em torno da concepção dialógica da linguagem não estejam circulantes no meio educacional, haja vista, por exemplo, como já referido os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Embora, no entanto, esse conhecimento (aplicação de gêneros textuais) esteja em circulação em documentos orientadores do MEC trazê-los para sala de aula implica conhecê-lo, estudá-lo, compreendê-lo e saber colocá-lo em funcionamento

Nesse sentido, saliento Strett e Lefstein (2007) ao argumentarem sobre o letramento contestado:

[...] O modo como as pessoas [grupos sociais] abordam a leitura e a escrita em si só já está enraizada em concepções de conhecimento, identidade e ser. O letramento, neste sentido, é sempre contestado, tanto seus significados quanto suas práticas, de forma que determinadas versões [...] sempre estão enraizadas em determinada visão de mundo e um desejo de que tal visão do letramento domine e marginalize outras. (p.42)

Tal destaque deve-se ao conceito de "letramento contestado" pontuado pelos autores, uma vez que essa abordagem conceitual propõe que possamos pensar o letramento como parte de "uma relação de poder, e, a maneira das pessoas [grupos sociais] o dominarem [sendo] contingente das práticas socioculturais e não apenas dos fatores pedagógico-cognitivos" (STREET; LEFSTEIN, 2007 p. 42).

Assim, não sendo o convite de aniversário uma prática social da comunidade, estaria este gênero textual presente na ação pedagógica? Voltamos, assim, às perguntas de Bourdieu: quem pode falar? A quem? Como? Ou, ainda, o que é silenciado? O que é tornado visível? Como está visível? Poderíamos, enfim, considerar que o uso de determinados gêneros textuais na *Provinha Brasil* poderiam ser contestados, uma vez que, colocam as crianças pobres em desvantagem. Tais crianças poderiam não ter qualquer dificuldade de identificação de gêneros textuais se tais gêneros fizessem parte de suas práticas sociais e escolares.

4 Considerações finais

Finalmente, concluo essas minhas inquietações analíticas, que sei serem parciais. Minhas escolhas basearam-se nos aspectos de cada uma das leituras e análises de documentos sobre a *Provinha Brasil*, e outros instrumentos de avaliação para os primeiros anos do ensino fundamental que adquiriram, para mim, relevância particular. Essas escolhas não esgotam novas questões que trabalhos posteriores possam oferecer para essa reflexão inicial.

Penso que tais escolhas representam meu olhar, o de uma pesquisadora, que, ao atuar em dois níveis de ensino, o fundamental e o superior, e na pesquisa, através de meu doutoramento, privilegiando tal recorte de estudo, e a necessidade de interlocução com aqueles que sentem interesse pela sua discussão. Com esse intuito deixo aqui, outras questões: embora propague intenções diagnósticas, tal avaliação não expressaria, na mensuração dos resultados, uma organização prescritiva? Essas intenções diagnósticas não estariam criando estereótipos, ao discriminar os alunos em níveis diferenciados? Não estariam, assim, reforçando certos padrões de classificação? Não estariam distinguindo, mais uma vez, estados e municípios brasileiros, bairros e escolas de determinados municípios em dois pólos: os dos mais alfabetizados e letrados *versus* os dos menos alfabetizados e letrados? Enfim, cito (STREET; LEFSTEIN, 2007):

A questão levantada [e que deixo aqui] para os responsáveis pelas políticas de programas [...] não é [sobre o] impacto do letramento - a ser mensurado em termos de índice de desenvolvimento neutro - mas como pessoas locais "dominam" as novas práticas de comunicação apresentadas a elas[...] O letramento, neste sentido, já faz parte de uma relação de poder e a maneira das pessoas o "dominarem" é contingente das práticas socioculturais e não apenas dos fatores pedagógicos-cognitivos. Isto levanta questões que precisam ser abordadas em qualquer atividade de letramento: Quais as relações de poder entre os participantes? Quais as fontes? Para onde as pessoas estão indo se adotam um letramento e não outro? Como os aprendizes fazem para contestar as concepções dominantes de letramento?(p.42)

Interessa, também, saber mais sobre como se deu a aplicação da *Provinha Brasil* nas turmas que a fizeram, quando temos acesso a relatos que informam que a mesma foi feita pelo professor que estava na turma no momento da sua realização, como nos casos de que tomamos conhecimento, com os alunos tendo que resolver as 27 questões da *Provinha*, após o retorno do recreio.

Referências

ALVAREZ-URÌA, Fernando. Microfísica da escola. In: **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, v.21, n.2, jul.-dez. 1996.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

_____. **Provinha Brasil**: reflexões sobre a prática. Brasília: MEC/INEP, 2008a.

_____. **Provinha Brasil**: passo a passo. Brasília: MEC/INEP, 2008b.

_____. **Provinha Brasil**: caderno do aluno. Brasília: MEC/INEP, 2008c.

_____. **Provinha Brasil**: orientações para Secretarias de Educação. Brasília: MEC/INEP, 2008d.

_____. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e Linguagem. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2008e.

JUNG, Neiva Maria. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira. **Práticas de letramento no ensino**: leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.

MARIANTE, Maria Alvina Pereira. **A ordem da língua**: um estudo sobre a gramática e ensino da língua. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS/PPG-Edu/FACED, 2008.

MORAES, Flávia. Habilidades em foco. In: CEALE. **Letra A** - o jornal do alfabetizador. Provinha Brasil em debate: conheça a proposta pedagógica e as possibilidades desse novo instrumento de avaliação da alfabetização. Belo Horizonte: jun/jul. 2008, ano 4. Edição Especial.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

STREET, Brian V.; LEFSTEIN, Adam. **Literacy**: an advance resource book. London; New York: Routledge, 2007. (Texto traduzido por Ricardo Uebel).

_____. What's "new" in Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. In: **Current Issues in Comparative Education**. New York: Teachers College/Columbia University. v. 5, n.2, (May 12, 2003). (Texto traduzido por Ricardo Uebel).

[1] O documento "Pró-Letramento"/MEC (2008e) define o conjunto de capacidades que farão parte de um currículo da escola (BRASIL, 2008d, p. 8).

[2] Novos Estudos do Letramento - Representa a nova tradição no estudo da natureza do letramento, enfocando não tanto a aquisição de conhecimento, mas o que significa pensar letramento enquanto prática social. (STRETT, 2003).

[3] Letra A - o jornal do alfabetizador. Provinha Brasil em debate: conheça a proposta pedagógica e as possibilidades desse novo instrumento de avaliação da alfabetização. Belo Horizonte: junho/julho de 2008 - Ano 4 - Edição Especial.

[4] Grifo meu.

ANEXO 1

Concepções de Letramento		
Documento Orientador para Secretarias de Educação que aplicarem a Provinha Brasil. Guia de correção e aplicação de resultados.	Documento Pró-letramento	Letra A – o jornal do alfabetizador
<p>Alfabetização – apropriação do sistema de escrita, que supõe a compreensão do princípio alfabético indispensável ao domínio da leitura e da escrita (p. 3).</p> <p>Letramento – refere-se às práticas e aos usos sociais da leitura e da escrita em diferentes contextos (p. 4).</p>	<p>Alfabetização – processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com auto-nomia. (p. 12).</p> <p>Letramento – processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com diferentes manifestações de escrita na sociedade e se prolonga por toda vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. (p.12-13).</p>	<p>Alfabetização – processo de apropriação da tecnologia da escrita pela criança. Essa tecnologia consiste em um conjunto de técnicas, processos, instrumentos que constituem o sistema de escrita: representação de fone-mas, por letras ou grafemas; sinais gráficos; instrumentos e equipamentos para escrever e/ou para ler; suportes de escrita; convenções para o uso do suporte (à direção da escrita de cima para baixo, da esquerda para a direita, ...) (p. 12).</p> <p>Letramento – processo de desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para uma participação competente nas práticas sociais que envolvem a língua escrita: ler e escrever diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores. (p.12).</p>

Quadro 1: Síntese de concepções de alfabetização e letramento, a partir de documentos orientadores para formulação da *Provinha Brasil* e de “documentos” descritivos analíticos sobre a mesma.

ANEXO 2

Figura 1: Questão 2¹


Questão: 2




¹ Veja as figuras e faça um X no quadrinho abaixo do JORNAL.


Questão: 12


E

Nome _____
Endereço _____ 


Nome _____
Endereço _____ 


I

Nome _____
Endereço _____ 


Nome _____
Endereço _____ 


L

Nome _____
Endereço _____ 

Nome _____
Endereço _____ 

Z

Nome _____
Endereço _____ 

Nome _____
Endereço _____ 

¹ Faça um X no quadrinho da página da agenda onde deve ser escrito o nome LARISSA.

ANEXO 4

Figura 3: Questão 13¹

Questão: 13



OI JUCA,
CONVIDO VOCÊ PARA O MEU ANIVERSÁRIO.
SERÁ NO DIA 12 DE SETEMBRO, NO QUINTAL
DA MINHA CASA.

FRANCISCO

- CONVIDAR PARA UM ANIVERSÁRIO.
- CONVIDAR PARA JOGAR BOLA.
- FAZER UMA PROPAGANDA.
- FAZER UMA RECEITA DE BOLO.

⁸Leia o texto silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, eu vou fazer uma pergunta. Esse texto serve para: “Convidar para um aniversário”; “Convidar para jogar bola”; “Fazer uma propaganda” ou “Fazer uma receita de bolo”.


ANEXO 5

Figura 4: Questão 18¹


Questão: 18

Pedrinho,

Venha comemorar comigo meu aniversário.
Dia: 22 de setembro de 2007.
Hora: 18:00



Local: Rua das Flores, 45
Você não pode faltar!



Paulinho.

ENSINAR UMA RECEITA.

MANDAR NOTÍCIAS.

FAZER UM CONVITE.

VENDER UM PRODUTO.

¹ Leia o texto silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, eu vou fazer uma pergunta. Risque o quadrinho que mostra para que serve este texto: “Ensinar uma receita”; “Mandar notícias”; “Fazer um convite” ou “Vender um produto”.

ANEXO 6

Figura 5: Questão 22¹

Questão: 22

	Madrinha:
	Não me espere, não posso
	ir ao cinema com você.
	Beijos,
	Andréia
	13/09/2007

Contar uma piada.

Dar um recado.

Noticiar um fato.

Pedir um material.

¹ Leia o texto silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, eu vou fazer uma pergunta. Risque o quadrinho que mostra para que serve este texto: “Contar uma piada”; “Dar um recado”; “Noticiar um fato” ou “Pedir um material”.