



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

rbe@anped.org.br

Associação Nacional de Pós-Graduação
e Pesquisa em Educação
Brasil

Ferraz Leal, Telma; Gomes de Moraes, Artur; Rodrigues Gonçalves Pessoa, Ana Cláudia;
Campelo do Nascimento, Julliane

Habilidades de compreensão leitora: seu ensino e sua avaliação pela Provinha Brasil

Revista Brasileira de Educação, vol. 22, núm. 68, enero-marzo, 2017, pp. 187-211

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27553033010>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Habilidades de compreensão leitora: seu ensino e sua avaliação pela Provinha Brasil

TELMA FERRAZ LEAL

Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil

ARTUR GOMES DE MORAIS

Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil

ANA CLÁUDIA RODRIGUES GONÇALVES PESSOA

Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil

JULLIANE CAMPELO DO NASCIMENTO

Instituto Federal da Bahia, Seabra, PE, Brasil

RESUMO

Por meio de análise documental, observação de aulas e análise do desempenho de crianças em leitura, investigamos testes da Provinha Brasil, assim como as relações entre os resultados das crianças e as práticas de suas professoras. Foi evidenciado que houve relação entre os resultados da Provinha Brasil e as práticas docentes, porém as professoras dedicavam-se pouco ao ensino de leitura de textos. Concluiu-se que os impactos nos resultados da Provinha Brasil decorreram do ensino da base alfabética e que o nível de leitura exigido nas questões da prova não demandava habilidades de compreensão de textos mais elaboradas.

PALAVRAS-CHAVE

leitura; avaliação; ensino; Provinha Brasil.

READING COMPREHENSION SKILLS: YOUR TEACHING AND YOUR ASSESSMENT THROUGH PROVINHA BRASIL

ABSTRACT

Through document analysis, classroom observation and analysis of children's performance in reading, we investigated tests from Provinha Brasil, as well as the relationships between children's outcomes and practices of their teachers. It was shown that there was a relationship between the results of Provinha Brasil and teaching practices, but the teachers didn't dedicate enough time to teaching reading texts. It was concluded that the impacts upon Provinha Brasil stemmed from teaching the alphabet basis and that the reading level required by Provinha's questions did not demand more elaborated text comprehension skills.

KEYWORDS

reading; evaluation; teaching; Provinha Brasil.

HABILIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA: SU ENSEÑANZA Y SU EVALUACIÓN POR LA PROVINHA BRASIL

RESUMEN

A través de análisis de documentos, observación de clases y análisis del rendimiento de niños en lectura, investigamos exámenes de Provinha Brasil, bien como las relaciones entre los resultados de los niños y las prácticas de sus maestras. Se demostró que hubo relación entre los resultados en Provinha Brasil y las prácticas docentes, pero los maestros poco se dedicaban a la enseñanza de la lectura de textos. Se concluye que los impactos en los resultados de Provinha Brasil han resultado de la enseñanza de la base alfabética y que el nivel de lectura solicitado en las cuestiones de Provinha no requería habilidades de comprensión de texto más elaboradas.

PALABRAS CLAVE

lectura; evaluación; enseñanza; Provinha Brasil.

INTRODUÇÃO

A Provinha Brasil tem sido objeto de muito debate no cenário educacional brasileiro desde a sua criação. Entre outras controvérsias, a dúvida sobre a necessidade de avaliar crianças no início do ensino fundamental tem sido tema recorrente. No bojo dessa questão, podemos identificar tensões relativas a qual é o papel da escola nos primeiros anos do ensino fundamental. Segundo Saviani (2008, p. 14), “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. Desse modo, “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (*idem*, p. 15). Ainda segundo esse autor,

o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. (*idem*, *ibidem*)

À escola, portanto, segundo Saviani (2008), compete a tarefa de garantir o acesso à leitura e à escrita. Tal discussão também está intimamente relacionada a qual é o papel da educação infantil. Brandão e Rosa (2010), entre outros autores, evidenciam que é possível e desejável promover situações de convívio e reflexão sobre a escrita com crianças muito novas, desde que tais situações sejam lúdicas e adequadas aos anseios das crianças.

Nessa perspectiva, é importante questionar quanto aos conhecimentos e habilidades esperados ao final da educação infantil e do 1º ano do ensino fundamental e à necessidade de iniciar algum trabalho voltado para a aprendizagem do sistema alfabético de escrita no início do processo de escolarização.

Aliada a tal questão inicial, podemos também indagar sobre qual é o papel da escola e quais são as expectativas em relação aos anos subsequentes à alfabetização básica. Franco, Brooke e Alves (2008), ao relatarem parte dos dados obtidos por meio do Projeto GERES, realizado entre os anos 2005 e 2008, avaliando 20 mil alunos de Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Campinas, Campo Grande e Salvador, evidenciaram que no 1º ano do ensino fundamental as crianças das redes pública e particular apresentaram progressão nas habilidades de leitura; no entanto, nos anos posteriores (2º e 3º anos do ensino fundamental), houve diminuição no ritmo de aprendizagem. O estudo provoca reflexões relativas a possíveis dificuldades dos professores para saber realmente qual é o foco do trabalho após a alfabetização básica.

Outros autores, como Oliveira (2010) e Cruz (2012), também reportam baixa progressão de aprendizagem em turmas que foram acompanhadas durante o ano letivo. Oliveira (2010) investigou nove turmas, mostrando baixa progressão entre as atividades de leitura, produção de textos e sistema alfabético entre os anos-ciclo das escolas investigadas.

Cruz (2012, p. 304), todavia, percebeu que, “em relação ao eixo da produção textual e da leitura, os dados indicaram que, apesar de a maioria das crianças do

segundo e terceiro anos ter avançado ao longo do ano, a consolidação desses eixos apresentou-se deficitária em relação aos gêneros investigados”.

Considerando dados como os apontados nos parágrafos anteriores, fica evidente a necessidade de aprofundar o debate sobre a progressão escolar das crianças e as expectativas acerca do que deveriam aprender nos anos iniciais do ensino fundamental.

A Provinha Brasil, ao adotar a avaliação no 2º ano do ensino fundamental, assume a posição de que se espera que no 1º ano algumas aprendizagens relativas à leitura e à escrita precisam ter sido efetivadas e que, no final do 2º ano, algumas aprendizagens precisam ter sido consolidadas. Mas podemos perguntar: Quais são as condições para que as crianças consolidem tais aprendizagens? O que precisa ser garantido na prática docente para que essas apropriações ocorram?

De modo paralelo às discussões citadas nos parágrafos anteriores, também podem ser mencionados os debates sobre o processo de avaliação, ou seja, considerando a complexidade do processo de avaliação da leitura, é possível questionar se a Provinha Brasil pode ser considerada um instrumento adequado para julgar o domínio de leitura pelas crianças, considerando-se que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto para atingir determinado objetivo. Com o objetivo de avaliar a leitura, a Provinha Brasil propõe atividades desde reconhecimento de letras e leitura de palavras até a avaliação da compreensão leitora. Segundo Kleiman (2014, p. 61), a compreensão leitora é “o processo por meio do qual são postas em funcionamento as estratégias cognitivas e habilidades necessárias para compreender, que permitem que o leitor extraia e construa significados do texto, simultaneamente, para fazer sentido da língua escrita”.

O professor deve ajudar seu aluno a tornar-se um leitor autorregulado (que tenha objetivos claros de leitura), ativo e possuidor de várias estratégias de compreensão (*idem*).

As estratégias de leitura são procedimentos que precisam ser ensinados. Essas estratégias ajudam o aluno a realizar uma leitura autônoma (Solé, 1998). Assim, a Provinha Brasil propõe descritores que visam identificar a autonomia das crianças em relação à leitura, buscando compreender as habilidades de leitura dominadas por elas como inferências, localização de informação, identificação de assunto, finalidade do texto, entre outras.

Neste artigo, enfocaremos especificamente uma análise da Provinha Brasil e seu potencial como instrumento de avaliação de leitura e as relações entre as apropriações realizadas por crianças no 2º ano do ensino fundamental e as práticas de suas professoras relativas ao ensino da leitura. Partimos, portanto, do ponto de vista de que é possível e desejável que as crianças concluam o 2º ano do ensino fundamental lendo textos. As reflexões serão realizadas em duas direções: (1) Quais habilidades de leitura a Provinha Brasil avalia? A Provinha Brasil é um bom instrumento para avaliar tais habilidades? (2) Quais são algumas possíveis relações entre os resultados na Provinha Brasil e as práticas das professoras?

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Participaram do estudo três redes municipais de ensino da região metropolitana do Recife. Em cada rede tivemos a participação de 4 professoras do 2º ano, totalizando 12 docentes. Neste estudo, entretanto, analisaremos os resultados apenas de 11 turmas, desprezando o resultado de uma das turmas em virtude da aplicação da Provinha Brasil ter sido realizada com respostas coletivas dos alunos.

Para atingir nossos objetivos, observamos a aplicação da Provinha Brasil nas turmas selecionadas e, posteriormente, nove aulas de cada professora, antes da aplicação do instrumento do segundo semestre; realizamos uma entrevista semiestruturada com as professoras, gestores das escolas e aplicadores da avaliação; e uma análise dos dois instrumentos de avaliação aplicados na turma (início e final do ano de 2010) com o objetivo de compreender a complexidade do instrumento e a possibilidade de avaliar as habilidades de leitura. As entrevistas e observações foram registradas em áudio e posteriormente transcritas; os dados foram categorizados pela análise de conteúdo.

Para iniciar a discussão, vamos expor, a seguir, uma análise do teste utilizado na Provinha Brasil, no primeiro e segundo semestres de 2010, a fim de investigar quantas questões exigem a capacidade de leitura autônoma dos textos e a adequação desse instrumento para julgamento das capacidades de leitura das crianças. Em seguida, discutiremos os resultados obtidos por 214 crianças de onze turmas do 2º ano do ensino fundamental, concluindo com reflexões sobre a prática docente das professoras de quatro turmas, relacionando tais práticas aos resultados obtidos.

A PROVINHA BRASIL EM 2010: ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS

O teste utilizado na Provinha Brasil, em 2010, foi composto de 24 questões. Na avaliação inicial de 2010, quatro questões (1, 5, 6 e 13) avaliaram conhecimentos relativos às letras do alfabeto; onze questões (2, 3, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 17) avaliaram consciência fonológica, com e sem correspondência grafofônica, ou habilidades relativas à leitura de sílabas, palavras, frases; e uma questão (4) avaliou a capacidade de identificar a letra inicial de palavras. Das 24 questões, oito destinavam-se a avaliar habilidades relativas à leitura de textos.

Uma análise do perfil da prova evidencia que o foco central da avaliação é o domínio do sistema alfabético de escrita. Tal abordagem é ancorada, portanto, em uma perspectiva de alfabetização em que há reconhecimento dessa especificidade do currículo dos anos iniciais do ensino fundamental. Desse modo, pode-se reconhecer uma aproximação com pressupostos defendidos por Soares (2004, p. 15-16), segundo a qual é necessário considerar, na prática pedagógica dos anos iniciais do ensino fundamental, as múltiplas facetas da alfabetização: “consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita”.

Apesar de reconhecermos que de fato essa dimensão do processo pedagógico precisa ser uma das prioridades no início da escolarização, ressaltamos que outras

dimensões são também imprescindíveis, como as relativas ao desenvolvimento da leitura e da produção de textos. Autores que defendem uma abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento, entre os quais nos incluímos, fazem tal defesa. Entre esses, podem ser citados: Albuquerque, Moraes e Ferreira (2008); Brandão e Rosa (2005, 2010); Cruz (2008); Frade (2005); Leal e Albuquerque (2004); Leal, Albuquerque e Moraes (2010); Maciel, Baptista e Monteiro (2009); Maciel e Lúcio (2008); Moraes (2012); Picolli e Camini (2012); Santos e Albuquerque (2005); Silva (2007, 2008); Soares (2003, 2004); Souza e Cardoso (2012).

Na avaliação aplicada no final do ano letivo, também realizada por meio de um teste de 24 itens, cinco questões (1, 2, 3, 6, 11) avaliaram conhecimentos relativos às letras do alfabeto; onze questões (4, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 18) avaliaram consciência fonológica, com e sem correspondência grafofônica, e habilidades relativas à leitura de sílabas, palavras, frases; e uma questão (7) avaliou a capacidade de identificar letra inicial de palavras. Das 24 questões, sete destinavam-se a avaliar habilidades relativas à leitura de textos.

Nos dois testes, quatro habilidades relativas à leitura de textos foram contempladas nos itens: reconhecer finalidade do texto; localizar informações; identificar assunto do texto; elaborar inferência. A opção de eleger tais habilidades de leitura no processo avaliativo é representativa do que os documentos curriculares atuais propõem para o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental.

Leal e Brandão (2012), ao investigarem 26 documentos curriculares de capitais e secretarias estaduais brasileiras, evidenciaram que 73,07% indicam estratégias que devem ser desenvolvidas nas atividades de leitura. A respeito de tal aspecto, Solé (1998, p. 70) afirma que “[...] é preciso ensinar estratégias para a compreensão de textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem”. Serra e Oller (2003, p. 35), também tratando do eixo de ensino leitura, afirmam:

As estratégias que se ativam ao longo da leitura atuam como procedimentos reguladores da própria leitura. Como tais, esses requisitos requerem a presença de objetivos a serem alcançados, de uma avaliação dos resultados e da posterior modificação, se necessário, da atividade de aprendizagem. A integração das estratégias de leitura no campo da competência do aluno lhe permitirá avançar no sentido da autorregulação de sua própria atividade de leitura.

Quanto à habilidade de reconhecer a finalidade do texto, na avaliação inicial foram realizadas duas questões (15 e 23). Na questão 15, pode-se perceber que a criança tem o apoio da imagem do cartaz de campanha educativa para responder à questão. Além disso, o aplicador lê as alternativas de respostas.



ESSE TEXTO SERVE PARA:

- () Convidar para a festa do gato.
- () Vender ração de animais.
- () Anunciar doação de animais.
- () Informar sobre a vacinação.

Figura 1 – Teste inicial do Provinha Brasil (Brasil, 2010a, questão 15).

Na questão 15, portanto, se a criança realizar a leitura da palavra “vacinar” no cartaz, já poderá responder à questão corretamente, dado que as alternativas são lidas pelo aplicador do teste. Na questão 23, a formatação do texto e a leitura do título já indicam a resposta a ser dada, sobretudo porque a palavra que aparece no título está presente na alternativa correta.

ADIVINHAÇÃO

Enche uma casa completa,
Mas não enche a mão,
Amarrado pelas costas.
Entra e sai sem portão,
O que é o que é?
O BOTÃO

ESSE TEXTO SERVE PARA:

- () Ensinar uma receita.
- () Fazer uma brincadeira de adivinhação.
- () Contar uma história.
- () Ensinar a fazer palavras- cruzadas.

Figura 2 – Teste inicial do Provinha Brasil (Brasil, 2010a, questão 23).

Portanto, pode-se perceber que, no caso da questão 15, a imagem e a leitura das alternativas pelo aplicador favorecem a possibilidade de resposta sem que de fato o texto seja lido. No caso de a criança realizar a tentativa de leitura do texto e conseguir ler a palavra “vacinar”, pode chegar à resposta correta, lida pelo pro-

fessor: “Informar sobre a vacinação”. No caso da questão 23, a leitura do título poderia ser uma pista para a criança marcar a alternativa “Fazer uma brincadeira de adivinhação”.

Essa mesma habilidade – reconhecer finalidade do texto – foi avaliada na prova final nos itens 17 e 21. Na questão 17, sugere-se a leitura de texto não verbal.



Figura 3 – Teste final do Provinha Brasil (Brasil, 2010b, questão 17).

Assim como na questão 15 da avaliação inicial, também no teste final, questão 21, o aplicador lê as alternativas. Desse modo, caso a criança tenha realizado a interpretação do texto não verbal, ela acerta a questão. Não é preciso saber ler textos verbais. A questão 21, diferentemente, exige a leitura do texto e das alternativas para que se possa chegar à resposta correta.

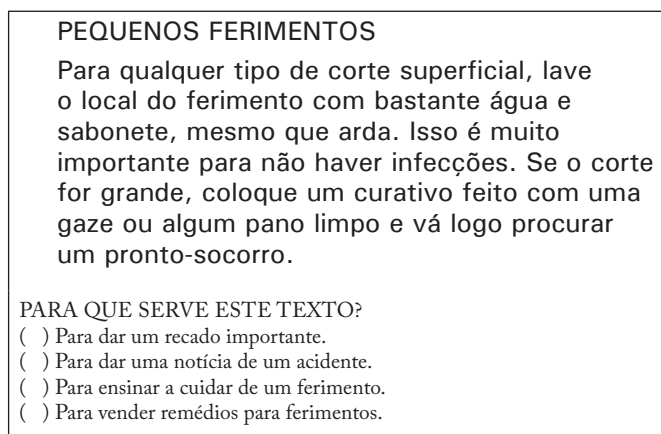


Figura 4 – Teste final do Provinha Brasil (Brasil, 2010b, questão 21).

Comparando as quatro questões expostas que buscam avaliar a capacidade de reconhecer finalidade de textos, pode-se afirmar que apenas uma exige leitura autônoma de texto verbal para que a finalidade seja reconhecida. As demais demandam a leitura de textos não verbais ou podem ser respondidas com base apenas na leitura do título ou palavras isoladas dos textos.

Desse modo, apenas a questão 21 da avaliação final exigiu, de fato, que as crianças reconhecessem a finalidade de texto verbal, exigindo leitura autônoma de um texto. Pode-se perceber, portanto, que em relação a essa habilidade, a avaliação final foi mais difícil que a avaliação inicial.

Em relação à habilidade de localizar informações, na avaliação inicial foram contemplados dois itens (18 e 20). O item 18 tinha um texto muito curto (tirinha). A resposta aparece em um dos dois balões, que é o de indicação de turno de fala da menina, pois o outro é o da mãe.



O QUE MAGALI PEDIU À MÃE?

() Que lesse o livro de contos.

() Que lesse o livro de receitas.

() Que colocasse o livro na mesa.

() Que apagasse a luz do quarto.

Figura 5 – Teste inicial do Provinha Brasil (Brasil, 2010a, questão 18).

O fato de a pergunta se referir ao que Magali pediu dá a pista para a criança de que ela pode procurar a resposta no balão da menina. Para responder ao item, basta a leitura do segundo balão, que é muito curto: “O livro de receitas”. Na alternativa correta, a expressão “livro de receitas” aparece explicitamente.

O item 20 realmente demanda a leitura do texto exposto para que se chegue à resposta correta.

FOGO NO CÉU

O BODE FALOU PARA O PATO:

– O CÉU PEGOU FOGO!

O RATO FALOU PARA PATA:

– O CÉU PEGOU FOGO!

A PATA FALOU PARA O GALO:

– O CÉU PEGOU FOGO!

FUGIU O RATO, FUGIU O GALO, FUGIU A PATA, FUGIU O BODE.

O BODE VIU A CORUJA E FALOU:

– FOGE CORUJA! O CÉU PEGOU FOGO! O FOGO VAI CAIR NA MATA!

A CORUJA VIU O CÉU E FALOU:

– O FOGO É UM BALÃO DE SÃO JOÃO!

FAÇA UM X NO QUADRINHO EM QUE APARECE O QUE A CORUJA FALOU:

☐ O céu pegou fogo!

☐ O rato pegou fogo!

☐ O fogo vai cair na mata!

☐ O fogo é um balão de São João!

Figura 6 – Teste inicial do Provinha Brasil (Brasil, 2010a, questão 20).

Na avaliação final, as questões 23 e 24 dedicaram-se a avaliar capacidades de localização de informações.


SAPO CURURU

Sapo Cururu na beira do rio

Quando o sapo canta, ó Maninha, é porque tem frio.

A mulher do sapo é quem está lá dentro

Fazendo rendinha, ó Maninha, pro seu casamento.



ONDE ESTÁ O SAPO CURURU?

☐ Na casa de Maninha.

☐ No seu casamento.

☐ Na casa da mulher.

☐ Na beira do rio.

Figura 7 – Teste final do Provinha Brasil (Brasil, 2010b, questão 23).

No caso da questão 23, além de muitas crianças provavelmente conhecerem a letra da canção de cor, a pergunta “Onde está o sapo cururu” pode ser respondida

com base na imagem ou na leitura da primeira frase do texto, diferentemente do que ocorre com a questão 24, a seguir.

<p>AS MENINAS</p> <p>ARABELA ABRIA A JANELA CAROLINA ERGUIA A CORTINA E MARIA OLHAVA E SORRIA, "BOM DIA!"(...)</p> <p>DE ACORDO COM O TEXTO, O QUE CAROLINA FAZIA?</p> <p>() Abria a janela. () Dizia bom dia. () Erguia a cortina. () Olhava e sorria.</p>
--

Figura 8 – Teste final do Provinha Brasil (Brasil, 2010b, questão 24).

Como pode ser observado, a questão 24 da avaliação final e a questão 20 da avaliação inicial realmente demandavam que a criança realizasse a leitura do texto. Comparando as quatro questões destinadas a avaliar a capacidade de localizar informações do texto, verificamos que duas delas (uma no teste inicial e uma no teste final) exigiam que as crianças realizassem leitura autônoma de texto verbal e duas delas podiam ser respondidas com o apoio da imagem ou com a leitura de trecho muito curto do texto.

A habilidade de identificar o assunto do texto foi avaliada, no teste inicial, pelas questões 21 e 24. A questão 21 podia ser respondida com base na comparação entre a frase sublinhada e as frases que aparecem nas alternativas, pois são muito parecidas.

<p>ESCOLA GENTE QUE APRENDE FESTA DO DIA DAS CRIANÇAS DATA: DOMINGO, 11 DE OUTUBRO LOCAL: PÁTIO DA ESCOLA HORÁRIO: 15:00 CRIANÇAS, PARTICIPEM! A DIREÇÃO</p> <p>O TEXTO QUE VOCÊ LEU FALA PRINCIPALMENTE SOBRE:</p> <p>() Uma festa de natal. () Uma festa para as crianças. () Uma festa de aniversário. () Uma festa junina.</p>
--

Figura 9 – Teste inicial do Provinha Brasil (Brasil, 2010a, questão 21).

A questão 24, no entanto, exige mais da criança, ao solicitar a leitura do texto: *Por que dormimos?*

<p>POR QUE DORMIMOS?</p> <p>GENTE DORME, CACHORRO DORME, PASSARINHO DORME, ATÉ MOSCA DORME!... MAS VOCÊ JÁ PAROU PARA SE PERGUNTAR POR QUÊ?! TODO MUNDO SABE POR EXPERIÊNCIA PRÓPRIA QUE AQUELAS OITO HORINHAS NOTURNAS DE SONO SÃO IMPORTANTES. DÁ PARA NÃO DORMIR UMA NOITE OU OUTRA, MAS AS CONSEQUÊNCIAS SÃO IMEDIATAS!</p> <p>FAÇA UM X NO QUADRADINHO QUE MOSTRA SOBRE O QUE O TEXTO FALA.</p> <p>() A noite. () Os passarinhos. () O sono. () Os cachorros.</p>

Figura 10 – Teste inicial do Provinha Brasil (Brasil, 2010a, questão 24).

Na avaliação final, as questões 19 e 22 foram usadas para avaliar a habilidade de identificar o tema do texto.

<p>POR QUE AS NUVENS FICAM NEGRAS QUANDO VAI CHOVER?</p> <p>Muitas vezes, quando uma tempestade está se armando, o dia escurece até quase ficar noite. As nuvens negras que se vê no céu chamam a atenção. A razão disso é simples: nuvens de chuva são mais espessas do que nuvens normais. Isso porque estão entupidas de água. Quando elas são branquinhas, quer dizer que em vez das gotinhas de água as nuvens estão repletas de vapor de água.</p> <p>ESSE TEXTO FALA PRINCIPALMENTE SOBRE:</p> <p>() Noites frias. () Previsão do tempo. () Nuvens de chuva. () Raios e trovões.</p>
--

Figura 11 – Teste final do Provinha Brasil (Brasil, 2010b, questão 19).

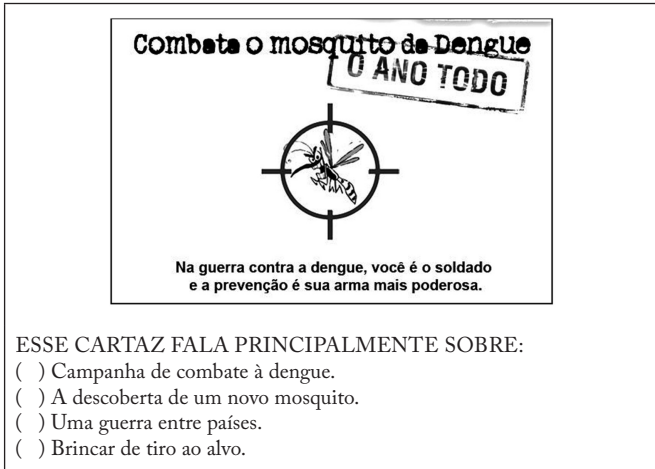


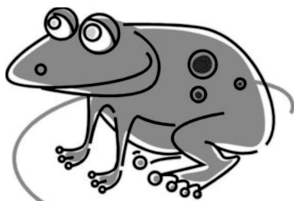
Figura 12 – Teste final do Provinha Brasil (Brasil, 2010b, questão 22).

A questão 19 é mais complexa. Para respondê-la, realmente, a criança precisa ler o texto e apreender seu sentido geral para reconhecer o tema. A questão 22 pode ser respondida apenas com a leitura da primeira frase e da primeira alternativa. No entanto, a presença de palavras como *combata*, *guerra* e *soldado* poderiam induzir à marcação da alternativa C. Assim, as duas questões exigiam inferências, embora a questão 19 exigisse mais a capacidade de leitura autônoma do texto.

Portanto, vemos que, das quatro questões relativas à habilidade de identificar assunto do texto, duas delas (uma no teste inicial e uma no teste final) requerem de fato maior autonomia de leitura, e a outra questão da avaliação inicial exigia conhecimento vocabular e elaboração inferencial, pois as crianças poderiam realizar uma interpretação mais literal de que realmente se tratava de uma guerra.

Por fim, em relação à habilidade de elaborar inferências, foram utilizadas duas questões no texto inicial (19 e 22) e uma questão na avaliação final (20). Essa oscilação no número de itens que avaliam cada habilidade nos parece problemática, pois por si só reduz a comparabilidade das edições da prova.

Na questão 19 da avaliação inicial foi utilizada uma música muito conhecida pelas crianças (*O sapo não lava o pé*).



O SAPO NÃO LAVA O PÉ,
NÃO LAVA PORQUE NÃO QUER,
ELE MORA LÁ NA LAGOA
NÃO LAVA O PÉ PORQUE NÃO QUER,
MAS QUE CHULÉ!

DE ACORDO COM O TEXTO, POR QUE O SAPO
TEM CHULÉ?

- () Porque a água da lagoa é suja.
- () Porque mora na lagoa.
- () Porque ele não lava o pé.
- () Porque não tira o pé da água.

Figura 13 – Teste inicial do Provinha Brasil (Brasil, 2010a, questão 19).

Ao reconhecer a música, a criança poderia responder à questão não apenas com base na leitura autônoma do texto, mas sim com base no conhecimento da letra da música (de memória). Sem dúvida, ainda assim, poderíamos afirmar que a questão exigia a elaboração inferencial, não do texto lido autonomamente, mas do texto conhecido de memória. A leitura autônoma, desse modo, era exigida apenas para a leitura das alternativas de respostas. No entanto, uma análise mais cuidadosa mostra ainda que a questão poderia ser respondida apenas pelo resgate do conhecimento prévio. Isto é, a resposta à pergunta “Por que o sapo tem chulé?” poderia advir das experiências anteriores de vida das crianças, prescindindo da leitura efetiva do texto. Desse modo, essa questão teve um nível muito fácil para as crianças.

Outra questão, no entanto, exige a capacidade de relacionar informações presentes no texto e conhecimentos prévios, como pode ser observado na questão 22.

PREVISÃO DO TEMPO

ANTES DE SAIR DE CASA, REBECA LIGOU A TV.
REBECA VIU A PREVISÃO DO TEMPO NA TV E PENSOU
QUE ERA MELHOR LEVAR O GUARDA-CHUVA.

PODEMOS DIZER QUE A PREVISÃO DO
TEMPO NA TV MOSTROU QUE:

- () Pode fazer bom tempo.
- () Pode ventar muito.
- () Pode chover.
- () Pode ser um dia seco.

Figura 14 – Teste inicial do Provinha Brasil (Brasil, 2010a, questão 22).

Em suma, na avaliação inicial, uma das questões foi muito fácil, sem exigir, necessariamente, a elaboração inferencial (questão 19), porém a outra exigia leitura de um texto curto (de apenas dois períodos) e elaboração inferencial. Como os dados são computados juntos, a questão 19 elevou a quantidade de acertos nesse descritor na edição inicial do exame.

Na avaliação final, a elaboração inferencial foi avaliada com base em apenas uma questão. Na questão 20, a inferência é exigida em uma tirinha, um gênero que geralmente requer muita elaboração inferencial para a constituição de sentidos. No entanto, por ser um texto predominantemente não verbal, não exige domínio de leitura autônoma de texto verbal. Além disso, na questão da avaliação inicial, a leitura das alternativas requeria autonomia de leitura.



POR QUE O CACHORRO MAIOR SE ASSUSTOU?

() Porque os ossos acabaram.

() Porque ele esqueceu seu amigo.

() Porque ele se perdeu no caminho.

() Porque os ossos estavam no cemitério.

Figura 15 – Teste final do Provinha Brasil (Brasil, 2010b, questão 20).

Ao analisarmos as questões da Provinha Brasil que foram respondidas pelas crianças, pudemos perceber que, das três questões, a 19 da avaliação inicial foi a mais fácil, balanceando os resultados da questão 22, que foi um pouco mais difícil que a questão 20 da avaliação final. Concluimos, assim, que não há uma equivalência entre a avaliação inicial e final, embora possamos apontar que as diferenças na complexidade não são tão grandes, segundo o depoimento de Mariana (uma criança de 7 anos):

A do sapo é impossível alguém errar. Todo mundo sabe essa música e sabe que quem não lava o pé tem chulé. A do cachorro é fácil também porque é só entender as figurinhas. A do guarda-chuva é mais difícil, mas também é fácil. Se prestar atenção não erra.

As reflexões expostas, que se referem ao julgamento dos itens com base em uma análise pedagógica das questões, evidenciam que poucas questões realmente exigiam a leitura autônoma de textos para que as respostas fossem dadas correta-

mente. A oscilação dos níveis de complexidade dos itens empregados por diferentes edições da prova também foi apontada por Thaís Silva (2013).

É importante destacar ainda que a leitura, enquanto construção de sentido, apresenta-se como um fenômeno muito singular por ser um acontecimento somente concretizado quando há a reconstrução significativa de um dizer, situado em uma interação social. Nessa perspectiva, o ato de ler envolve muito mais que a capacidade de transformar códigos em sons ou a simples atribuição de significados às palavras. Como bem enfatizam Marcuschi (2008, p. 228), Koch e Elias (2013, p. 11) e Solé (1998, p. 22), ler é construir sentidos.

Ao analisarmos a quantidade de acertos nas questões antes expostas, podemos confirmar as hipóteses levantadas quanto ao nível de dificuldade das questões. Conforme pode ser observado no quadro, as questões que exigiam leitura autônoma, em cada descritor, foram respondidas corretamente por uma quantidade menor de crianças.

Quadro 1 – Quantidade de acertos na avaliação inicial e final da Provinha Brasil, por questão

Descritor	Avaliação inicial		Avaliação final	
	Questão	Percentual de crianças que acertaram	Questão	Percentual de crianças que acertaram
Finalidade do texto	15	59	17	85
	23	55	21	43
Localizar informações	18	60	23	70
	20	53	24	48
Identificar assunto do texto	21	69	19	61
	24	45	22	69
Elaborar inferência	19	53	20	58
	22	43	–	–

Fonte: Banco de dados da pesquisa.
Elaboração dos autores.

O quadro evidencia que, no final do ano letivo, mesmo considerando que a maior parte das questões não exigia leitura autônoma do texto, muitas crianças não conseguiram responder às questões propostas. Em contrapartida, os dados evidenciam, também, uma possível “piora” no rendimento das crianças em algumas habilidades. Tal resultado, como vínhamos discutindo, pode ser decorrente do fato de que os testes não tinham o mesmo nível de complexidade. Outras pesquisas, como as realizadas por Porto (2011) e Silva (2013, T.T.), evidenciam tal problema também na Prova Brasil, aplicada no 5º ano do ensino fundamental.

Ao retomarmos as questões anteriormente expostas, podemos já apresentar algumas reflexões parciais. Um aspecto relevante a ser considerado é que, embora a Provinha Brasil avalie habilidades de leitura importantes para a formação do leitor,

as questões das edições por nós analisadas pouco exigiam quanto ao domínio da leitura autônoma de textos verbais. Assim, os testes avaliados não se constituíram como instrumentos que favorecessem um diagnóstico sobre a capacidade de leitura de textos das crianças. Outro dado a ser ressaltado é que não havendo um mesmo nível de complexidade nos exames de início e final do ano letivo, não se pode dizer com segurança quais foram os avanços das turmas.

Desse modo, a Provinha Brasil, em 2010, pareceu pouco contribuir para que os professores entendessem quais habilidades as crianças já tinham desenvolvido na avaliação inicial, não favorecendo, portanto, reflexões para subsidiar o planejamento do ensino da leitura do texto, além de também pouco contribuir pouco para que os professores pudessem avaliar, ao final do ano, os avanços alcançados. Assim, não pareceu cumprir com o que é reconhecido por Horta Neto (2010) como finalidade das avaliações externas, que seria: “aprender mais sobre o processo educacional com o objetivo de procurar melhorias”.

Como já foi dito, um dos motivos para a não contribuição dessa avaliação é a insegurança que se pode ter em indicar os avanços das turmas, pela falta de equivalência entre os instrumentos. Tal como é discutido por Silva (2013, F. S.), diferentes fatores determinam a complexidade de um instrumento de avaliação de leitura, tais como a dificuldade e o tamanho do texto, o vocabulário, o ponto no texto em que a informação pode ser encontrada, o tipo de conhecimento prévio necessário à resolução da questão, as alternativas dadas para a escolha pelas crianças, entre outros. Nos instrumentos analisados tais aspectos não parecem ter sido tomados como referência para a composição das provas.

Colomer e Camps (2002), nessa mesma direção, afirmam que frequentemente os instrumentos de leitura deixam de considerar aspectos importantes no processo avaliativo.

Muitos testes de leitura respondem a uma concepção muito geral da compreensão leitora que a torna inseparável de fatores comuns a diferentes processos mentais. O fato de não partir de uma concepção mais atual da compreensão leitora como articulação de um conjunto complexo de habilidades faz com que não se saiba exatamente o que se está medindo e, portanto, do que depende o resultado obtido. Esse conceito de leitura faz com que não se leve em conta, por exemplo, a necessidade de criar instrumentos de mensuração que distinguem entre os diversos tipos de texto e a capacidade de adaptar a leitura à intenção leitora. Por outro lado, a falta de esclarecimento sobre os aspectos envolvidos comporta diversos problemas, tanto no conteúdo das provas como na interpretação dos resultados. (*idem*, p. 174)

Considerando tais ponderações, concebemos que para que as provas de fato sejam utilizadas com uma finalidade diagnóstica, é mais importante a análise por itens do que por escalas que, como apontado por Morais, Leal e Albuquerque (2009), não têm sustentação teórica, pois pressupõem uma gradação linear entre habilidades, que por sua vez não é sustentada por estudos sobre leitura.

Frente a tal constatação, buscamos refletir sobre a segunda questão levantada: Quais são algumas possíveis relações entre os resultados na Provinha Brasil e as práticas das professoras?

RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS NA PROVINHA BRASIL

Na pesquisa que serviu de base para as reflexões expostas neste artigo, analisamos os resultados de doze turmas na Provinha Brasil, no ano de 2010, contemplando escolas de três municípios da região metropolitana do Recife. No entanto, os dados da Turma 4 do município 3 foram perdidos, porque a professora auxiliou as crianças a fazer o teste da Provinha Brasil no final do ano. Desse modo, foram de fato investigadas onze turmas.

Entre as onze turmas, foram selecionadas, para discussões neste artigo, duas turmas que tiveram maior evolução nos resultados e duas que não mostraram evolução. O Quadro 2 expõe os dados indicando o percentual de crianças em cada turma que obteve mais de vinte acertos na prova.

Quadro 2 – Percentual de estudantes com mais de vinte acertos na Provinha Brasil

Município	Turma	Avaliação inicial (%)	Avaliação final (%)	Diferença entre os percentuais (final – inicial)
Município A	1	26	15	-11
	2	0	36	36
	3	31	54	23
	4	10	37	27
Município B	5	10	30	20
	6	25	37	12
	7	10	20	10
	8	16	36	20
Município C	9	40	75	35
	10	76	80	04
	11	35	25	-10

Fonte: Banco de dados da pesquisa.
Elaboração dos autores.

A opção por considerar as crianças que acertaram vinte ou mais questões foi decorrência de que, como discutido anteriormente, a maior parte dos itens avaliava conhecimentos e habilidades voltados para o domínio do sistema de escrita alfa-

bética. Desse modo, a criança que soubesse ler palavras ou frases poderia acertar dezoito questões ou mais, já que, como foi dito, algumas questões de compreensão de textos poderiam ser respondidas com base na leitura de uma frase (textos muito curtos ou exigência da questão focada em pontos do texto que exigem a leitura apenas do título) ou de leitura de texto não verbal.

Como pode ser observado no Quadro 2, em todas as turmas havia crianças que ao final do 2º ano liam textos. Tal resultado é importante para refutarmos a ideia de que dois anos não é tempo suficiente para alfabetizar as crianças. Apesar dessa constatação, verificamos que em duas turmas houve diferença negativa entre a avaliação final e a inicial (o percentual de acertos foi maior no início do ano do que no final do ano), conforme apontamos antes (Turmas 1 e 11). Algumas hipóteses podem ser levantadas: (1) os acertos ao acaso no início do ano fizeram com que os resultados fossem ligeiramente melhores; (2) o teste do início do ano estava mais fácil que o do final do ano; (3) houve ingresso de novas crianças no meio do ano ou ausência de crianças no dia da avaliação. Como foi exposto anteriormente, as análises dos testes evidenciaram que o nível de complexidade dos instrumentos não era o mesmo.

Apesar do fenômeno da “regressão” ter ocorrido nas duas turmas, podemos afirmar que, de modo geral, as crianças melhoraram durante o ano letivo, pois em oito turmas os resultados do final do ano foram melhores que no início do ano. Destacamos, ainda, que em duas turmas o aumento de quantidade de crianças com quantidade de acertos maior que vinte foi maior (Turmas 2 e 9) .

Para maior aprofundamento de nossa discussão, optamos por centrar as análises nas turmas que tiveram maior evolução e em duas turmas na qual não houve progressão, considerando os resultados da Provinha Brasil.

Como podemos verificar na comparação entre os grupos ilustrada no Quadro 2, a Turma 2 apresentou melhor progressão, pois a diferença no início e no final do ano quanto à quantidade de crianças que acertaram mais de vinte questões foi maior. A questão, portanto, é: Como é a prática dessa professora em relação ao eixo didático da leitura?

Como fora dito, buscamos, na última etapa da investigação, refletir sobre o trabalho com leitura nas turmas avaliadas.

AS AULAS MINISTRADAS PELAS PROFESSORAS

Dando continuidade às análises, investigamos se havia favorecimento de situações de leitura de textos durante as aulas observadas nas quatro turmas selecionadas (com melhores e piores resultados). O Quadro 3 sintetiza esses dados, indicando o total de dias em que as docentes desenvolveram tais atividades, nos nove dias em que cada turma foi observada, ao longo do ano letivo.

Quadro 3 – Frequência de tipos de atividades realizados em sala de aula, por professora

Tipos de atividades	Professoras/Turmas			
	1	2	9	10
Leitura de texto pela professora	7	2	4	6
Leitura de texto coletiva	2	2	–	2
Leitura de texto pelo aluno	1	2	3	5
Leitura silenciosa	2	–	2	1
Total	12	6	9	14

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Elaboração dos autores.

Uma primeira reflexão a ser feita com base nos dados é que a frequência de atividades de leitura de textos pelas crianças (coletiva ou individualmente) foi baixa em todas as turmas. Se considerarmos que as crianças estão em fase de alfabetização, podemos ter uma expectativa de leitura diária de textos. Essa baixa frequência de atividades relativas ao ensino da leitura pode sinalizar para uma concepção de que o domínio de conhecimentos básicos relativos a “decifrar” o texto seria suficiente para que os indivíduos desenvolvam habilidades de compreensão, indo na contramão do que é proposto por diferentes autores, como Bofarull (2003), Serra e Oller (2003), Colomer e Camps (2002), Solé (1998), entre outros.

Analisando o quadro síntese das atividades de leitura, podemos verificar que foram as Turmas 1 e 10 que realizaram atividades de leitura de textos em mais aulas. A turma que teve maior crescimento quanto à quantidade de crianças que acertou mais de vinte questões no teste em foco (Turma 2) teve pouco favorecimento de situações de leitura de textos (apenas seis aulas).

Uma hipótese para tal resultado pode ser a de que a Provinha Brasil enfatize mais os conhecimentos do sistema de escrita do que propriamente as habilidades de compreensão de textos. De fato, as observações de aula evidenciaram que a Professora 2 realizou atividades diversificadas e sistematizadas de apropriação do sistema de escrita alfabética (cruzadinha, caça-palavras, escrita de frases e palavras, entre outras). Assim, podemos dizer que é possível que os níveis de complexidade nos itens de leitura de textos da Provinha Brasil sejam compatíveis com os níveis alcançados pelas crianças que alcançam o domínio do sistema de escrita, mesmo que elas não tenham alcançado níveis mais elaborados de compreensão de textos. Tal dado corrobora as análises iniciais de que a Provinha Brasil, pelo menos nos testes analisados, exigiu pouco no que diz respeito à leitura autônoma de texto verbal.

A comparação quanto às situações de leitura pelas professoras mostra que as Turmas 2 e 9, que foram as que tiveram maior crescimento nos resultados na Provinha Brasil, tiveram menor ocorrência de situações em que as professoras leram para as crianças. Foram encontradas duas ocorrências na Turma 2; quatro na Turma 9; seis na Turma 10; 7 na Turma 1.

Tal dado evidencia que a quantidade de leitura de textos pelas professoras não parece ser suficiente para ampliar as habilidades de leitura dos estudantes. Na verdade, é mais importante saber que tipos de atividades são realizados com base nos textos lidos. O exemplo a seguir, extraído do relatório de aula da Professora 1, ilustra a forma de tratamento de um texto que não auxilia no desenvolvimento de capacidades de leitura.

Professora 1

Às 13h55, a professora lê um poema [...]. Após o término da leitura, às 14h05, entrega uma atividade focada nos conceitos de masculino e feminino. Depois faz a correção no quadro.

MASCULINO	FEMININO
O MENINO	A MENINA
O GATO	A GATA
O SAPO	A SAPA

Ao final da exposição, a docente pergunta se “pinto” (palavra do texto) é masculino ou feminino. As crianças respondem feminino. Ela explica novamente que masculino é de menino e feminino é de menina. Então as crianças corrigem, dizendo que pinto é masculino, porque é menino. Depois todos riram e se divertiram com o fato de chamarem o pinto primeiramente de menina. Às 14h25, a professora vai perguntando os gêneros das demais palavras do texto. (Limão é masculino ou feminino? E sol? E verão?). Após essa conversa, a professora explica a segunda questão da atividade. Diz que todos terão que achar as palavras no feminino.

Como podemos verificar, apesar de a professora ter lido para as crianças, o foco do trabalho não estava na constituição dos sentidos textuais. Do mesmo modo como ocorreu nesse dia, em outras atividades foi verificado que as atividades de leitura realizadas pelas professoras geralmente não eram voltadas para o desenvolvimento de capacidades de leitura. Eram, normalmente, pretextos para abordagem de outros conteúdos curriculares.

Aliada a tal questão, podemos também salientar que foram poucas as situações de leitura de textos pelas próprias crianças.

Assim, uma hipótese para a melhoria mais marcante por uma turma cuja professora promoveu poucas atividades de leitura de textos é de que, como as crianças estavam em uma fase muito inicial de aprendizagem do sistema de escrita nessa turma (2) e os resultados na avaliação do começo do ano foram muito baixos, a intervenção didática voltada para a aprendizagem do sistema de escrita surtiu um efeito marcante nos resultados finais. No entanto, isso não significa que esse mesmo tipo de prática seja suficiente para o desenvolvimento das estratégias de leitura, que são tão essenciais para a vida e para a participação de diversas situações sociais de interação. Apenas 36% das crianças no final do ano tiveram mais de vinte acertos no teste nessa turma.

Esse tipo de reflexão pode ser endossado também pelas análises em relação às turmas 9 e 10, que, no início do ano, já estavam com níveis muito avançados e tiveram pouca evolução. Isto é, as crianças precisavam ampliar suas capacidades para lidar com textos, mas não tiveram uma intervenção que fosse adequada a tal tipo

de progressão. A frequência de atividades de cópia nessas turmas era muito alta. A Turma 1, em contrapartida, que tinha muitas crianças em níveis iniciais de escrita e não teve uma intervenção didática favorável à compreensão da base alfabética, foi a que teve um menor índice de progressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um resultado preocupante nessa pesquisa foi a constatação de que, mesmo as professoras que regiam turmas que tinham tido maior evolução da Provinha Brasil dedicavam-se pouco às atividades de leitura, sobretudo às que desafiavam as crianças a tentar ler os textos autonomamente.

Os dados mostram que, provavelmente, os impactos nos resultados da Provinha Brasil foram decorrentes das intervenções didáticas voltadas para a aprendizagem do sistema alfabético. Desse modo, podemos dizer que o ensino do sistema alfabético de escrita promove melhorias também em leitura de textos. No entanto, precisamos ser cautelosos, pois é importante salientar que é possível que o nível de compreensão de textos exigido nas questões da prova não demandasse habilidades de compreensão de textos mais elaboradas, próprias de leitores mais hábeis. Assim, crianças que tivessem domínio do sistema de escrita alfabética, mas apresentassem dificuldades de compreensão de textos, poderiam acertar itens da Provinha Brasil que nos levassem a classificá-las nos níveis mais altos da prova.

Dessa maneira, sugerimos que sejam testados itens que exijam maior nível de autonomia de leitura na Provinha Brasil, a fim de apreender com efeito se as habilidades de leitura de textos verbais estão efetivadas entre as crianças.

Ressaltamos ainda a necessidade de maior aprofundamento nas análises da constituição das provas e busca de equivalência entre elas, para garantir maior poder de comparabilidade entre o início e o final do ano, pois, como evidenciamos, em relação à avaliação da habilidade inferencial, as duas provas de 2010 não pareciam ser equivalentes.

Por fim, sugerimos que a maneira de fazer a devolutiva dos resultados da Provinha Brasil para os professores seja alterada, privilegiando-se a análise das habilidades e dos itens utilizados, em lugar de apresentar escalas de resultados que pouco contribuem para as docentes entenderem o que de fato as crianças já são capazes de fazer.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, v. 13, n. 38, p. 252-264, maio/ago. 2008.
- BOFARULL, M. T. Avaliação da compreensão da leitura. Propostas de um roteiro de observação. In: TEBEROSKY, A. et al. *Compreensão da leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: ArtMed, 2003. p. 127-136.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Orgs.). *Leitura e produção de textos na alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

———; ———. (Orgs.). *Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. *Provinha Brasil* – avaliando a alfabetização. Caderno do aluno, Teste 1, 1º semestre 2010. Brasília, DF: MEC/INEP, 2010a.

———. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. *Provinha Brasil* – avaliando a alfabetização. Caderno do aluno, Teste 2, 2º semestre 2010. Brasília, DF: MEC/INEP, 2010b.

COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

CRUZ, M. C. S. *Alfabetizar letrando: alguns desafios do 1º ciclo no ensino fundamental*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2008.

———. Tecendo a alfabetização no chão das escolas seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças. 2012. 341f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

FRADE, I. C. A. S. Formas de organização do trabalho de alfabetização e letramento. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Boletim 09: alfabetização e letramento na infância*. Brasília, DF: MEC, 2005. p. 28-41.

FRANCO, C.; BROOKE, N.; ALVES, F. Estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro: GERES 2005. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro: CESGRANRIO, v. 16, n. 61, p. 625-638, out./dez. 2008.

HORTA NETO, J. L. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília: INEP, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010.

KLEIMAN, Â. B. Compreensão leitora. In: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). *Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 61-62.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. (Orgs.). *Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

———; ———; MORAIS, A. G. (Orgs.). *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

———; BRANDÃO, A. C. P. A. *Alfabetização e ensino de língua portuguesa: investigando o currículo no Brasil*. Brasília, DF: CNPq, 2012. (Relatório de Pesquisa)

MACIEL, F. I. P.; BAPTISTA, M. C.; MONTEIRO, S. M. *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de 9 anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de seis anos de idade*. Belo Horizonte: UFMG/FAE/CEALE, 2009.

_____.; LÚCIO, I. S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F.; MARTINS, R. (Orgs.). *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica Editora: CEALE, 2008. p. 13-33.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORAIS, A. G. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

_____.; LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Provinha Brasil: monitoramento de aprendizagens e formulação de políticas educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre: UFRGS, v. 25, n. 2, p. 301-320, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, S. A. Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto de ciclos. Recife, 2010. 450f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

PICOLLI, L.; CAMINI, P. *Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade*. Porto Alegre: Edelbra, 2012.

PORTO, C. C. R. Práticas de ensino de compreensão de leitura e conhecimentos de alunos do último ano do ensino fundamental I. 2011. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SANTOS, C.; ALBUQUERQUE, E. Alfabetizar letrando. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 95-109.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SERRA, J.; OLLER, C. Estratégias de leitura e compreensão do texto no ensino fundamental e médio. In: TEBEROSKY, A. *et al. Compreensão da leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: ArtMed, 2003. p. 35-43.

SILVA, C. S. R. O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F.; MARTINS, R. (Orgs.). *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica; CEALE, 2008. p. 35-58.

_____. O processo de alfabetização no contexto do ensino fundamental de nove anos. In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. *Língua portuguesa: ensino fundamental*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007. p. 37-64.

SILVA, F. S. Leitura e Prova Brasil: ensino e avaliação. 2013. 263f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SILVA, T. T. Avaliação da alfabetização: um exame de diferentes edições da Provinha Brasil. 2013. 256f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, n. 25, p. 5-17, 2004.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, I. P. M.; CARDOSO, C. J. Práticas de alfabetização e letramento: o fazer pedagógico de uma alfabetizadora bem-sucedida. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2012. p. 1-16.

SOBRE OS AUTORES

TELMA FERRAZ LEAL é doutora em psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora na mesma instituição.

E-mail: tfleal@terra.com.br

ARTUR GOMES DE MORAIS é doutor em psicologia pela Universidad de Barcelona (Espanha). Professor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

E-mail: agmoraes@uol.com.br

ANA CLÁUDIA RODRIGUES GONÇALVES PESSOA é doutora em educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora da mesma instituição.

E-mail: aclaudiapessoa@gmail.com

JULLIANE CAMPELO DO NASCIMENTO é graduada em educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora no Instituto Federal da Bahia.

E-mail: julliane.campelo@hotmail.com

Recebido em 27 de novembro de 2014

Aprovado em 16 de fevereiro de 2016