

Avaliação da leitura de crianças em processo de alfabetização

Olívia Coelho da Silva 

Ana Paula de Medeiros Ribeiro 

Universidade Federal do Ceará, Ceará, CE, Brasil

Resumo

O artigo apresenta uma investigação documental com o objetivo de identificar e analisar os instrumentos de avaliação em leitura propostos pela Secretaria Municipal de Fortaleza e pela escola aplicados aos alunos do 2º ano. Anualmente, as crianças são avaliadas pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. Essa avaliação externa influencia consideravelmente as ações pedagógicas da escola. As conclusões são: o instrumental de avaliação disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação apresenta fragilidades quanto ao adequado diagnóstico sobre a compreensão leitora dos alunos; observou-se que o teste denominado simulado analisado foram identificados alguns deslizes técnicos na elaboração dos comandos e nas alternativas de respostas em itens que compuseram o teste.

Palavras-chave: Avaliação; Leitura; Alfabetização.

Abstract

Children's reading assessment in literacy process

The article presents a documentary investigation in order to identify and analyze the reading assessment tests proposed by the Municipal Education Department and by public schools which are applied to students of elementary school. Annually, children are evaluated by the Permanent Basic Education Assessment System in Ceará. This evaluation influences the school's pedagogical actions. The conclusions are: the assessment tests provided by the Municipal Education Department show weaknesses about the adequate diagnosis of students' reading comprehension; it was observed that the test called *simulado* had some technical mistakes in elaboration of the items that composed the test.

Keywords: Assessment; Reading; Literacy.

Resumen

Evaluación de lectura de los niños que están en el proceso de alfabetización

El artículo presenta una investigación documental con el objetivo de identificar y analizar los instrumentos de evaluación de lectura propuestos por la Secretaría Municipal de Fortaleza y por la escuela aplicados a estudiantes del segundo año de la educación primaria. Anualmente, los niños son evaluados por el Sistema Permanente de Evaluación de la Educación Básica del Ceará. Esta evaluación influye en las acciones pedagógicas de la escuela. Las conclusiones son: las herramientas de evaluación proporcionadas por el Departamento de Educación Municipal presentan debilidades con respecto al diagnóstico adecuado de la comprensión lectora de los alumnos. Se observaron, en el simulacro, algunos errores técnicos en la elaboración de sus comandos y en las opciones de respuestas del test.

Palabras clave: Evaluación; Lectura; Alfabetización.

Introdução

Por um longo período na história, o processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa foi baseado em métodos de codificação e decodificação desvinculados do seu uso social, ocasionando uma aprendizagem fragilizada e limitada da leitura e da escrita. Tal fato teve como consequência o aumento dos índices de crianças repetentes ou que abandonavam a escola sem consolidar o processo de alfabetização. Atualmente, esse contexto motivou o aparecimento de diversas políticas públicas de avaliação. Anualmente, as crianças matriculadas no 2º ano da rede pública de ensino do Ceará são avaliadas pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaeece-Alfa).

Essa avaliação externa influencia consideravelmente as ações pedagógicas da escola, uma vez que está atrelada a uma política de premiação¹. Na preparação para a prova, que ocorre ao final de cada ano letivo, a Secretaria Municipal da Educação (SME) do município de Fortaleza disponibiliza para as escolas uma avaliação diagnóstica da leitura e testes de múltipla escolha, comumente conhecidos como simulados, com o intuito de serem aplicados às crianças, sistematicamente em períodos predeterminados, a fim de identificar o desenvolvimento do nível de leitura e auxiliar nas intervenções.

Em virtude do tamanho da rede educacional de Fortaleza, o município divide-se em seis Regionais, as quais possuem os Distritos de Educação que são responsáveis por implementar as ações orientadas pela SME, bem como desenvolver suas próprias ações de acordo com as demandas das escolas e comunidades nas quais estão inseridas. A escola, que foi lócus dessa pesquisa, pertence ao Distrito de Educação 3, localizado na Regional 3, de Fortaleza. Esse Distrito orienta suas escolas quanto à utilização dos simulados semanais. As provas são formuladas pelas próprias escolas para serem aplicadas aos alunos do 2º ano, três vezes por mês. Na quarta e última aplicação do mês, as escolas recebem uma avaliação específica e padronizada elaborada pelos técnicos do Distrito 3 para ser aplicado aos alunos.

Valendo-se dos procedimentos da pesquisa documental, foram identificados e analisados os instrumentais de avaliação sistemática em leitura propostos

¹ A política de premiação das escolas públicas com melhor resultados de aprendizagem no 2º e 5º anos do ensino fundamental no estado do Ceará foi instituída pela Lei nº 15.052, de 06 de dezembro de 2011.

pela Secretaria Municipal de Fortaleza e pela escola aplicados aos alunos do 2º ano, a fim de identificar sua contribuição para o desenvolvimento da competência leitora das crianças.

A análise a seguir refere-se primeiro à Avaliação Diagnóstica de Rede Mensal de Leitura-SME, em seguida, ao simulado do Distrito de Educação 3 e, por último, ao simulado elaborado pela própria escola, todos aplicados no mês de setembro de 2015 (FORTALEZA, 2015).

Avaliação Diagnóstica de Rede Mensal da Leitura 2º ano

De acordo com o documento de orientações para a aplicação das avaliações diagnósticas de rede – 2015, os alunos devem ser avaliados individualmente quanto à fluência leitora e à compreensão de textos.

Como documento orientador para a aplicação, foram encontradas as Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental – 2014. Esse documento está disponível no site da SME para consulta pública. Sobre os procedimentos da avaliação de leitura, o referido documento destaca as seguintes etapas:

[...] c) o professor iniciará o diagnóstico pela identificação de letras, priorizando as consoantes, indicando-as em ordem aleatória. O aluno conseguindo realizar essa primeira etapa do diagnóstico, o professor solicitará a identificação de sílabas, iniciando pelas não canônicas e passando para as canônicas em caso de dificuldades de identificação. O aluno obtendo êxito na identificação de sílabas será submetido a leitura de palavras, no mínimo de 5 (cinco), [...]. O professor continuará com [...] leitura de frases de mínimo de 3 (três), uma a uma. Por fim, conseguindo ler frases será submetido a ler o texto. d) no momento da avaliação, o professor registrará em um formulário específico de leitura ou escrita, as observações sobre as referidas habilidades; [...] (FORTALEZA, 2014, p. 11).

De acordo com o que foi observado na disposição do instrumento analisado, a ordem de apresentação das etapas da avaliação da leitura segue a seguinte sequência: três opções de texto, seis frases e 24 palavras. O professor, desse modo, procederá à realização das etapas citadas acima.

Após a aplicação da avaliação diagnóstica de rede, é orientado que os resultados obtidos sejam inseridos no Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF), que possibilita a geração de gráficos e relatórios sistematizados das turmas avaliadas. Quanto à parte da leitura, são apresentadas as seguintes opções de preen-

chimento: não identifica letras; identifica apenas letras; identifica apenas sílabas; lê palavras; lê frases; lê texto silabando; lê texto com fluência.

Analisando as categorias avaliadas, acredita-se que seria de suma importância inserir subcategorias nos seguintes critérios: 1) identifica apenas sílabas (AS) e 2) lê palavras (LP). Nos dois casos as subcategorias criadas poderiam ser: a) identifica apenas sílabas canônicas; b) identifica sílabas canônicas e não canônicas, para o primeiro critério mencionado e c) lê palavras no padrão canônico; d) lê palavras no padrão canônico e não canônico, para o segundo critério.

Essa sugestão justifica-se pelo fato de que existem crianças que identificam apenas sílabas canônicas e não identificam sílabas não canônicas. Nesse caso, o registro como é feito atualmente não apresentaria a realidade do aluno, pois ele seria inserido na opção: identifica apenas sílabas. Já o aluno que lê palavras compostas de sílabas no padrão canônico, também seria inserido em uma opção que não condiz com a sua realidade, pois estaria alocado na opção que lê palavras, resultando em uma visão genérica da leitura de sílabas e palavras.

Quanto à leitura de frases, existe apenas o critério: Lê frase. No entanto, como mencionado anteriormente, há um rol de seis frases e como as orientações deixam a critério do professor solicitar à criança a leitura de quantas e quais frases ele escolher, o resultado positivo ou negativo no critério “Lê frases” fica, portanto, vago e subjetivo.

Com relação à leitura de textos, o SAEF apresenta duas categorias: lê texto silabando e lê texto com fluência. Dessa forma, percebe-se que a fluência a ser observada está relacionada, simplesmente, ao aspecto da rapidez na leitura.

Portanto, pode-se perceber que a simples identificação da velocidade de leitura das crianças, por meio de testes de avaliações, não é suficiente para dar ao professor subsídio à prática que auxilie o aluno no desenvolvimento de sua competência leitora.

Para que a compreensão leitora seja avaliada há a necessidade de uma orientação específica quanto à leitura dos textos disponibilizados para a realização da avaliação. Sobre isso, Solé (1998) orienta a prática de formular perguntas e respostas para a avaliar a compreensão do texto lido pelos alunos. Embora essa prática seja recomendada no documento orientador da SME, não se observa no Formulário de registro, tampouco nos campos de inserção de dados do SAEF, espaço para definir os níveis de compreensão textual.

Segundo a referida autora, é muito comum a estratégia de formular perguntas para se obterem respostas a fim de avaliar a compreensão de um texto lido pelas crianças. No entanto, algumas perguntas realizadas não atingem a compreensão do texto, pois “[...] como demonstram Samuels e Kamil (1994), é perfeitamente possível não compreender um texto e responder perguntas referentes ao mesmo” (SOLÉ, 1998, p. 156).

Dessa forma, Solé (1998) compartilha uma pesquisa realizada por Pearson e Johnson (1978) e Raphael (1982) sobre as relações de perguntas e respostas que podem surgir a partir de um texto. Essas perguntas podem ser: de resposta literal; para pensar e buscar e de elaboração pessoal.

Assim, Solé (1998, p.157) explica que a maneira com que as perguntas de resposta literal são formuladas “[...] oferece uma ‘pista’ infalível para o leitor localizar a resposta”. Dessa forma, o êxito das respostas não apresenta critério para garantir que o leitor compreendeu o texto, pois a resposta está construída no texto. Nas perguntas para pensar e buscar, o leitor precisa relacionar informações do texto e realizar inferências. Já nas perguntas de elaboração pessoal o leitor deve emitir um parecer ou opinião em que estejam relacionados os conhecimentos do texto e a sua bagagem cognitiva.

Então, pode-se concluir que o instrumental disponibilizado pela SME apresenta fragilidades quanto ao adequado diagnóstico sobre a compreensão leitora dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Para que o instrumental contemple a avaliação da compreensão leitora seria necessário apresentar o texto com sugestões de perguntas que promovam na criança a necessidade de realizar inferências sobre o que foi lido, evitando perguntas de respostas literais. Ressalta-se também que no SAEF, não há espaço para inserir no sistema se o aluno leu com compreensão, pois apenas solicita o registro da leitura quanto à fluência, o que provoca ambiguidade no entendimento levando-se a crer que essa categoria esteja vinculada apenas ao aspecto da velocidade de leitura, uma vez que nas orientações não se especifica o que deve ser observado nesse critério.

Sobre a fluência, Rasinsky cita que é um aspecto muito importante no desenvolvimento da competência leitora, em seu ensaio intitulado *Creating fluent readers* (2004), defende que para a leitura ser bem-sucedida os leitores necessitam processar o texto contemplando o nível superficial de leitura e o mais profundo, o qual se refere à

compreensão textual. Para o autor, a fluência na leitura relaciona-se à capacidade de o leitor desenvolver o controle sobre o processamento do texto em ambos os níveis de modo que possa se concentrar na compreensão dos níveis mais profundos de significado incorporados no texto.

Em seus estudos, o autor define três dimensões da fluência que possibilitam a chegada à compreensão. A primeira dimensão é a precisão na decodificação de palavras. Para ele, os leitores devem ser capazes de ler as palavras em um texto com o mínimo de dificuldades. Em outras palavras, essa dimensão está relacionada à fonética e a outras estratégias para decodificar palavras. A segunda dimensão é o processamento automático. Os leitores precisam canalizar o menor esforço mental possível na etapa de decodificação, a fim de que possam usar todos os seus recursos cognitivos na compreensão (LABERGE, SAMUELS, 1974). A terceira dimensão relaciona-se à habilidade para aplicar adequadamente os traços prosódicos na leitura das sentenças e parágrafos (expressividade).

Leitores fluentes tendem a ler de uma forma a construir o significado, ao passo que leitores menos fluentes tendem a fazer um grande esforço para chegar ao sentido. [...] Uma prosódia pobre pode levar à confusão através de agrupamentos inapropriados ou sem sentido das palavras (PAIGE et al., 2012, p. 67).

Ler com expressividade é fazer o uso apropriado da estrutura de entonação da língua, respeitando as pausas e dando ênfase em trechos específicos, bem como mantendo um ritmo conversacional consistente. Rasinsky (2004) sintetiza que se os leitores leem com rapidez e precisão, mas sem expressão em suas vozes, colocando a mesma ênfase em cada palavra e ignorando a pontuação, desrespeitando os marcadores textuais que representam as pausas, é pouco provável que eles compreendam completamente o texto lido.

Simulado do Distrito de Educação 3

Para análise do Simulado do Distrito de Educação 3, optou-se pela análise pedagógica de alguns itens presentes no teste aplicado no mês de setembro de 2015.

Esse simulado segue os moldes das avaliações externas, pois traz itens de múltipla escolha que correspondem aos descritores da matriz de referência do Programa de Alfabetização da Idade Certa (PAIC). Ressalte-se que as matrizes de referência têm uma função específica de nortear o trabalho da elaboração dos itens dos testes.

Não podem, entretanto, ser a única balizadora do trabalho pedagógico. O documento denominado Proposta curricular de Língua Portuguesa do Estado do Ceará reforça essa orientação.

As avaliações externas, em função dos instrumentos utilizados, não têm como objeto toda a riqueza curricular das escolas. Eis porque suas matrizes, mesmo quando bem elaboradas, não podem ser tomadas como currículo, apenas como um referencial (CEARÁ, 2014, p. 16).

O instrumento analisado apresentava 24 itens distribuídos dentre os descritores do Eixo de Apropriação do Sistema de Escrita e o Eixo de Leitura da matriz de avaliação do PAIC.

Os descritores contemplados nesse simulado avaliam os alunos quanto aos seguintes aspectos: reconhecimento de letras; domínio das convenções gráficas; desenvolvimento da consciência fonológica; leitura de palavras; frases e textos.

O simulado analisado apresenta oito itens que contemplam as habilidades do Eixo de Apropriação de Escrita e 16 itens que contemplam as habilidades do Eixo de Leitura. Pôde-se verificar que o simulado apresentava uma sequência de itens de acordo com o grau de dificuldade das habilidades avaliadas. Dentre esses itens, oito eram lidos pelo professor e, para os demais, os alunos realizavam a leitura autônoma.

O instrumento apresentava nos primeiros itens os descritores do Eixo de Apropriação de Escrita. Deste eixo, foram contemplados os seguintes descritores: D4 (Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita) com dois itens; D6 (Identificar rimas) com um item; D7 (Identificar o número de sílabas de uma palavra) com um item; D8 (Identificar sílabas canônicas em uma palavra) com um item; D9 (Identificar sílabas não canônicas em uma palavra) com três itens. Quanto ao Eixo de Leitura, foram contemplados os seguintes descritores: D11 (Ler palavras com sílabas no padrão não canônico) com um item; D12 (Ler frases) com três itens; D13 (Localizar informação explícita) com dois itens; D14 (Inferir informação em texto verbal) com três itens; D16 (Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais) com dois itens; D18 (Identificar o tema ou assunto de um texto lido) com três itens; D22 (Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros) com dois itens.

Levando em consideração que, de acordo com o relatório estatístico do Centro de Políticas Públicas e a Avaliação da Educação da Universidade de Juiz de

Fora (CAEd/UFJF) da avaliação do Spaece-Alfa de português aplicada aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental na rede municipal do estado do Ceará, em 2012, os descritores que apresentaram o menor percentual de acerto foram: D14 (Inferir informação em texto verbal), D18 (Reconhecer o tema ou assunto de um texto lido) e D22 (Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros). De acordo com os resultados, o descritor D14 apresentou 43,5% de acerto, o D18 apresentou 48,7% e o D22, 55,1%. Ressalte-se que diferentes anos de aplicação anteriores, os descritores mencionados sempre se apresentaram com a característica de baixos percentuais de acertos no teste (CEARÁ, 2016).

Diante do exposto, pode-se observar que os descritores que apresentaram o menor índice de acertos são os que exigem uma leitura com interpretação, ou seja, uma leitura que exige além da decodificação. Sobre isso, Solé (1998) explica que

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificar e apontar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (p. 23).

Portanto, Koch e Elias (2003) concordam com Solé (1998), ao explicar que “[...] um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo”. Dessa forma, no ato da leitura, “[...] se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor” (KOCH, ELIAS, 2003, p. 11).

Partindo desse contexto, os itens do simulado do Distrito de Educação 3 selecionados para esta análise foram os que avaliam os alunos quanto à habilidade de inferir informação em texto verbal – D14; reconhecer o tema ou assunto de um texto lido – D18; identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros – D22.

No referido teste, o item 9 avalia o descritor 18 (reconhecer tema ou assunto de um texto lido). O item traz uma chamada “Leia o texto” e apresenta um comando: “O texto fala sobre...”. Há quatro opções de resposta, sendo que há apenas uma opção correta (Figura 1).

Figura 1 - Item 9 do Simulado D.E 3.

QUESTÃO 09 – D18/N1

LEIA O TEXTO.

OS MATERIAIS

O MATERIAL É TUDO O QUE É FORMADO POR MATÉRIA, COM ELES PODEMOS PRODUZIR VÁRIOS OBJETOS.

OS MATERIAIS SÃO CLASSIFICADOS COMO NATURAIS E ARTIFICIAIS.

OS NATURAIS SÃO OS QUE TEMOS DISPONÍVEIS NA NATUREZA COMO MADEIRA, ALGODÃO, AREIA E ÁGUA. ANTIGAMENTE O HOMEM SÓ UTILIZAVA MATERIAIS NATURAIS.

OS ARTIFICIAIS SÃO OS QUE NÃO SÃO ENCONTRADOS NA NATUREZA E SÃO PRODUZIDOS PELO HOMEM. COMO EXEMPLO, PODEMOS CITAR O PLÁSTICO, O PAPEL E O VIDRO.

O TEXTO FALA SOBRE

- A OS TIPOS DE SERES VIVOS.
- B OS TIPOS DE ALIMENTOS.
- C OS TIPOS DE MATERIAIS.
- D OS TIPOS DE OBJETOS.

Fonte: Simulado D.E 3 – setembro de 2015.

De acordo com Koch e Elias (2013), os leitores ativos em interação com o autor e o texto iniciam com as estratégias de antecipação e hipóteses com base em seus conhecimentos sobre o autor, o meio de veiculação do texto, o gênero textual, o título, a distribuição e configuração de informações no texto.

Nesse caso, com o título do texto “Os materiais”, é possível fazer antecipações, levantar hipóteses que, no decorrer da leitura, serão confirmadas ou não. Com as previsões realizadas a partir do título, o leitor segue com a leitura e poderá formular novas antecipações.

Com relação à elaboração do item 9, que tem o objetivo de contemplar o descritor D18 de identificar o tema² ou assunto de texto. No caso do 2º ano, esse texto deve ser com extensão curta ou mediana com vocabulário e sintaxe simples. Pode-se

² Em uma obra clássica, Aulls (1978) distingue o *tema* da *ideia principal*. Para o autor, o tema indica aquilo do que se trata um texto e pode exprimir-se mediante uma palavra ou um sintagma. Para Aulls (1978, 1990), a ideia principal é a resposta à seguinte pergunta: “Qual é a ideia mais importante que o autor pretende explicar com relação ao tema?” (SOLÉ, 1998, p. 135).

verificar que o comando “O texto fala sobre” abre uma possibilidade de se compreender que o texto fala sobre várias coisas, mas nas opções de resposta tem duas opções possíveis e duas que não há relação com o que o texto fala. As duas opções possíveis são: c) os tipos de materiais e d) os tipos de objetos.

No entanto, para que não haja dúvidas sobre a resposta correta, o comando deveria contemplar o termo “assunto do texto”. Por assunto do texto, tem-se a compreensão da ideia principal de que o texto trata. Quando se pede no comando o “texto fala sobre” pode-se levar os alunos a responderem o item por exclusão das alternativas inviáveis, uma vez que o texto “fala” sobre várias coisas.

No entanto, um leitor mais esperto, poderá responder a alternativa “c”, que remonta ao título sem precisar ler o texto. De algum modo, portanto, ele realizou as estratégias de leitura de antecipação e hipótese, mas não precisou ler o texto para optar pela alternativa correta.

Portanto, o ensino da ideia principal de um texto, segundo Solé (1998, p. 138), “[...] refere-se à necessidade de ensinar a identificar ou gerar a ideia principal de um texto em função dos objetivos de leitura perseguidos.” Para a autora, o aluno deve ser ensinado a encontrar a ideia principal a partir dos textos e estimulado a realizar uma leitura crítica e autônoma. Com isso, “[...] os alunos precisam saber o que é a ideia principal e para que ela vai servir e devem poder encontrar os laços necessários entre o que buscam, seus objetivos de leitura e seus conhecimentos prévios” (SOLE, 1998, p. 139).

Por isso, a autora apresenta algumas ações que os professores podem ajudar os alunos na tarefa de identificar a ideia principal de um texto. Segue algumas delas: explicar aos alunos em que consiste a ideia principal de um texto e sua utilidade em sua leitura, e o que isso acarretará em sua aprendizagem; recordar o objetivo da realização da leitura e atualizar os conhecimentos prévios relativo ao texto em questão; ressaltar o tema mostrar para os alunos se há consonância com os objetivos de leitura; informar aos alunos durante a leitura os aspectos mais importantes do texto. E se durante esse processo encontrar a ideia principal do texto de forma explícita é de suma importância que mostre e explique o motivo que a frase contém a ideia principal; discutir no final da leitura o processo realizado para encontrar ou formular a ideia principal do texto.

O item 12 do simulado avalia a habilidade de inferir informação em texto verbal – D14 (Figura 2). Esse item apresenta a especificidade do nível 1 de complexidade do descritor: reconhecer uma informação implícita em texto verbal, de extensão curta, com vocabulário e sintaxe simples. Salienta-se que na codificação do item, ele está classificado como nível 2: reconhecer uma informação implícita em texto verbal, de extensão mediana, com vocabulário e sintaxe simples.

Figura 2 - Item 12 do Simulado D.E 3.

QUESTÃO 12 – D14/N2

LEIA O TEXTO.

SE ESSA MATA FOSSE MINHA,
EU NÃO DEIXAVA DERRUBAR.
SE CORTAREM TODAS AS
ÁRVORES.
ONDE É QUE OS PÁSSAROS VÃO
MORAR?

SEGUNDO O TEXTO, SE CORTAREM TODAS AS ÁRVORES, OS PÁSSAROS

- A FICARÃO SEM LUGAR PARA MORAR.
- B FICARÃO LIVRES PARA VOAR.
- C ESTARÃO MUITO FELIZES.
- D TERÃO BELOS NINHOS.

Fonte: Simulado D.E 3 – setembro de 2015.

Observa-se que, para que se acerte o item, cujo gabarito é a primeira opção, o contexto linguístico orienta a criança na construção da imagem da mata, que ativará outros conhecimentos de mundo armazenados em sua memória. Durante a leitura, a criança precisa considerar alguns aspectos contextuais, pois em uma mata deve ter árvores, e nelas pousam os pássaros, que constroem seus ninhos, tornando-os felizes.

Dessa forma, para que a criança responda corretamente, o conhecimento de mundo, conforme assevera Koch e Elias (2013), é também fundamental para esclarecer certos pontos que ajudarão na construção do sentido do texto. Acredita-se que

a forma como foi elaborado esse item está contemplada a avaliação da habilidade do descritor em questão.

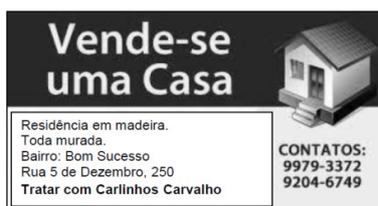
E para que as crianças consigam desenvolver a habilidade de inferir informações em texto é preciso que, em sala de aula, os professores promovam em sua prática situações didáticas para desenvolver nas crianças as estratégias de leitura.

O item 11 do simulado, avalia a habilidade de identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros – D22 (Figura 3). Ele apresenta o item com uma chamada: Leia o texto. Em seguida, o suporte é um anúncio que tem o objetivo de vender uma casa. Nesse suporte, existem elementos verbais e não verbais, que ajudarão a criança a descobrir do que se trata o texto. Outro mecanismo que poderá ajudar em sua elaboração mental, será encontrar palavras conhecidas para ajudar na compreensão de palavras desconhecidas, pois ao realizar uma leitura, alguns procedimentos mentais são realizados por meio de estratégias de ação, tais como: identificar, isolar/relacionar, comparar, classificar, seriar, induzir, deduzir, emitir hipóteses dentre outras (JOLIBERT, 1994).

Figura 3 - Item 11 do Simulado D.E 3.

QUESTÃO 11 – D20

LEIA O TEXTO.



O TEXTO SERVE PARA

- A) INFORMAR SOBRE UM DESENHO.
- B) CONVIDAR PARA UMA FESTA.
- C) DIVULGAR UM EVENTO.
- D) VENDER UMA CASA.

Fonte: Simulado D.E 3 – setembro de 2015.

Desse modo, para acertar esse item a criança poderá buscar indícios no suporte e o entendimento da frase “Vende-se” é de suma importância para descobrir qual a finalidade do texto.

Nesse caso, para acertar o item, a criança se utilizará da estratégia de identificar a palavra “Casa” que aparece no suporte do item e relacionará a mesma palavra que aparece na alternativa correta. Dessa forma, acredita-se que a forma que as alternativas de resposta foram elaboradas não garante que a criança, ao acertar o item, tenha consolidado a habilidade que o descritor avalia, pois aparece a palavra “Casa” apenas em uma das alternativas. Assim, a certeza de que a criança identificou o propósito comunicativo do gênero fica comprometida.

Para que as crianças aprendam a identificar o propósito comunicativo dos diferentes gêneros textuais, aconselha-se que na sala de aula sejam inseridos textos que circulam na sociedade. Para Foucambert (1994), a escola deve promover a formação de leitores a partir de textos reais que circulam na sociedade e não usar apenas textos pedagógicos com o intuito de ensinar a ler. Ele enfatiza que

A formação dos docentes deve priorizar o conhecimento sobre os escritos utilizados pelas crianças, bem como a observação das estratégias que as crianças utilizam, quer diante dos programas de televisão, dos textos da rua, da publicidade, quer diante de jornais, das histórias em quadrinhos, dos manuais de instrução, dos documentários, dos álbuns, da ficção, etc. (p.10).

Em síntese, observou-se que o teste simulado analisado, de um modo geral, apresentou um formato bem semelhante à avaliação externa Spaece-Alfa, obedecendo, inclusive à matriz de referência quanto à elaboração dos itens. Entretanto, foram identificados alguns deslizos técnicos na elaboração dos comandos e nas alternativas de respostas em itens que compuseram o teste aplicado em setembro. De acordo com Ebel (1951 apud VIANNA, 1982), “A falta de clareza do item gera ambiguidades e diminui o seu poder discriminativo”. Tais aspectos, portanto, prejudicam a análise da situação avaliada, uma vez que é exigência tácita na elaboração de itens de múltipla escolha a obediência aos preceitos técnicos e pedagógicos expressos na literatura acerca dos testes que avaliam a aprendizagem. Os itens que compõem os instrumentos avaliativos devem ser elaborados com muito cuidado e submetidos a procedimentos que sigam os critérios teóricos e metodológicos, a fim de garantir uma resposta confiável ao professor e à comunidade educacional sobre a aprendizagem dos alunos.

Simulado elaborado pela escola

Como já mencionado, a elaboração do simulado realizado na primeira semana de cada mês é de responsabilidade da escola. O instrumento aqui analisado, foi apli-

cado nas turmas do 2º ano na primeira semana de setembro. O teste apresentou oito itens que contemplou os descritores: D6, D8, D9, D12, D13 e D14.

Esta avaliação foi aplicada aos alunos e, em seguida, as professoras das duas turmas de 2º ano realizaram a correção coletiva da avaliação. Após a aplicação, as professoras mediarão a correção e, em seguida, preencheram um quadro denominado “Divisão dos descritores para serem trabalhados nos simulados”. Esse quadro é organizado em três grupos de descritores que devem ser avaliados nas três semanas de cada mês. Nele, há duas colunas a serem preenchidas com o quantitativo de alunos que acertaram e erraram os descritores contemplados no simulado. Dessa forma, a professora tem como identificar quais os descritores que ainda precisam ser consolidados nas crianças, bem como os que já foram consolidados. Esta informação é de suma para o professor se basear a fim de elaborar seu planejamento e as intervenções

O item 8 do simulado foi escolhido para ser analisado por contemplar o descritor D14, que avalia a habilidade de inferir informações em texto (Figura 4).

Figura 4 - Item 8 do simulado da escola.

QUESTÃO 08 – D14/N1

 Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão.

<p>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!</p>	
---	--

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

- A) PORQUE A ÁGUA DA LAGOA É SUJA.
- B) PORQUE MORA NA LAGOA.
- C) PORQUE ELE NÃO LAVA O PÉ.
- D) PORQUE NÃO TIRA O PÉ DA ÁGUA.

Fonte: Simulado escola – 4 de setembro de 2015.

Diante do item acima retirado do simulado formulado pela escola foi possível constatar que o suporte utilizado é um texto de conhecimento popular e muito utilizado nas salas de aula. As crianças costumam brincar com essa cantiga, tornando-se, assim, um texto de fácil leitura e compreensão.

Pode-se observar que acima do enunciado do item tem a informação do descritor que se deseja avaliar. Nesse caso, o descritor é o D14N1, que avalia a habilidade de inferir informação em texto verbal de nível 1, reconhecer uma informação implícita em texto verbal, de extensão curta, com vocabulário e sintaxe simples.

Entretanto, para a criança responder ao comando do item “De acordo com o texto, por que o sapo tem chulé” não é preciso fazer inferências, pois a mensagem está explícita no texto. Logo, a criança identificará a resposta na alternativa: “c) Porque não lava o pé”. Assim, pela configuração que o item apresenta, não está sendo avaliado se a criança sabe realizar inferências. A habilidade que o item pretende avaliar seria a de localizar informação explícita em nível 1: localizar informação explícita em texto de extensão curta, com vocabulário e sintaxe simples.

Acredita-se que para a avaliação favorecer o planejamento e a intervenção realizada pelo professor devem ser atendidas algumas condições descritas por Solé (1998, p. 167): “A existência de objetivos claros para a tarefa de leitura proposta, objetivos que funcionam como referenciais para interpretar os avanços dos alunos com relação a ela e os obstáculos que encontram [...]”.

Dessa forma, a autora acredita que a observação realizada pela professora nas situações de ensino como instrumento de reflexão sobre sua prática e sobre o procedimento de avaliação deve ser favorecida por uma sistematização para coletar os dados sobre as dificuldades e avanços dos alunos. Isso poderia contribuir para que “[...] os professores confiassem mais em suas próprias avaliações para verificar o nível das aquisições dos alunos” (p. 167). Essa observação pode ser situações diversas em que os alunos se encontram em atividades individuais e em pequenos grupos.

Diante das análises sobre os instrumentais de avaliação, acredita-se que estes devem ser elaborados com muito cuidado e atenção para que sirvam ao seu propósito pedagógico, e não se torne mais um trabalho desgastante para os professores para dar satisfação às avaliações externas ou, até mesmo, a Secretaria.

Esse processo de avaliação precisa ter claro o seu objetivo e os resultados obtidos devem demonstrar a realidade do aluno para o professor intervir de forma adequada. É nessa fase que surgem as fragilidades da ação do professor, pois há a necessidade de uma transposição didática para planejar atividades que contemplem a diversidade dos alunos.

A pesquisa também revelou a dificuldade em lidar com a heterogeneidade dos alunos. Essa tarefa não é fácil, por isso que a formação continuada de professores deve auxiliar nessa caminhada explorando de forma adequada as mais recentes discussões teóricas sobre o desenvolvimento da competência leitora, a partir do sujeito que aprende, e não apenas fornecer material com instruções de atividades a serem aplicadas e rígidas rotinas a serem seguidas. O professor precisa compreender o processo de aquisição da leitura em seus mais variados aspectos.

As iniciativas de acompanhar o desenvolvimento da leitura e da escrita por meio das avaliações necessitam ser melhor planejadas, elaboradas e aplicadas. O principal intuito dos processos contínuos de avaliação deve ser auxiliar o professor no diagnóstico de sua turma para que possa intervir. A avaliação deve servir à ação pedagógica e não ser uma mera prestação de contas para a gestão municipal. O professor precisa se sentir apoiado, acompanhado, seguro e feliz com o trabalho realizado. Garantir isso talvez possa ser um caminho promissor para todos.

Considerações finais

Os resultados provenientes da análise documental são: (1) o instrumental disponibilizado pela SME apresenta fragilidades quanto ao adequado diagnóstico sobre a compreensão leitora dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental; (2) observou-se que o teste simulado analisado, de um modo geral, apresentou um formato bem semelhante à avaliação externa Spaece-Alfa, entretanto, foram identificados alguns deslizes técnicos na elaboração dos comandos e nas alternativas de respostas em itens que compuseram o teste. Tais aspectos, portanto, prejudicam a análise da situação avaliada, uma vez que é exigência tácita, na elaboração de itens de múltipla escolha, a obediência aos preceitos técnicos e pedagógicos expressos na literatura acerca dos testes que avaliam a aprendizagem.

Referências

CEARÁ. Secretária da Educação. *Spaece 2016 sistema permanente de avaliação da educação básica do Ceará*: boletim do sistema de avaliação: rede estadual e redes municipais. Juiz de Fora, MG: Universidade Federal de Juíz de Fora, 2016.

_____. *Proposta curricular de língua portuguesa 1º ao 5º ano*: estado do Ceará. Fortaleza, CE, 2014.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. *Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no ensino fundamental 2014*. Fortaleza, CE, 2014. Disponível em: <http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/files/2014/ORIENTAES_PEDAGGICAS__EF_2014.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2015.

_____. *Orientações sobre a sistemática de avaliação ensino fundamental 2015*. Fortaleza, CE, 2015. Disponível em: <<http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/index.php/conteudos/category/142-documentos-gerais#>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.

JOLIBERT, J. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.

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

LABERGE, D.; SAMUELS, S. A. Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, Minnessota, v. 6, n. 2, p. 293-323, abr. 1974. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)

PAIGE, D. D.; RASINSKY, T. V.; MAGPURI-LAVELL, T. Is fluent, expressive reading important for high school readers? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Newark, v. 56, n. 1, p. 67-76, set. 2012. <https://doi.org/10.1002/JAAL.00103>

PEARSON, D. P.; JOHNSON, D. D. *Teaching reading comprehension*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston, 1978.

RAPHAEL, T. E. Question-answering strategies for children. *Reading Teachers*, Newark, v. 36, n. 2, p. 186-90, nov. 1982.

RASINSKY, T. *Creating fluent readers: educational leadership*. Oak Creek, WI: College Reading Association, 2004. Disponível em: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar04/vol61/num06/Creating-Fluent-Readers.aspx>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

VIANNA, H. M. *Testes em educação*. São Paulo, SP: Ibrasa, 1982.

Submissão em: 13/04/2020

Aceito em: 22/06/2020

Sobre as autoras

Olívia Coelho da Silva

Doutoranda e Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará.

E-mail: oliviacoeelho2000@yahoo.com.br

Ana Paula de Medeiros Ribeiro

Professora adjunta da Universidade Federal do Ceará. Mestre e Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará.

E-mail: apmedeiros.ufc@gmail.com